

# Enseñando y aprendiendo en pandemia. La encuesta al inicio de la cursada como herramienta para la planificación

## *Teaching and learning during the COVID-19 pandemic. Use of a survey at the beginning of the course as a tool for planning*

Castro, Agustina; Sáenz, Alejandro Julio; Ateiro, Claudia Marcela; Dumrauf, Sergio; García, Jenifer Angelita; Duré, Vicenta Soledad; Funes, Adriana Candelaria; Fontana, Paula Andrea

### **Agustina Castro**

Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
[acastro@fcv.unlp.edu.ar](mailto:acastro@fcv.unlp.edu.ar)

### **Alejandro Julio Sáenz**

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

### **Claudia Marcela Ateiro**

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

### **Sergio Dumrauf**

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

### **Jenifer Angelita García**

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

### **Vicenta Soledad Duré**

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

### **Adriana Candelaria Funes**

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

### **Paula Andrea Fontana**

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

**Resumen:** La pandemia de COVID-19 generó profundos desafíos en las instituciones educativas. Como respuesta para garantizar la continuidad pedagógica de los/as estudiantes, muchas Universidades, entre ellas la Universidad Nacional de La Plata, decidieron continuar las cursadas con la modalidad virtual. En la Facultad de Ciencias Veterinarias, el curso de Economía General y Sociología, correspondiente al segundo año de la carrera, se dicta en el primer cuatrimestre del ciclo lectivo. El presente trabajo tuvo como objetivo analizar la importancia del uso de una encuesta al inicio de la cursada del primer cuatrimestre del año 2020, como herramienta para poder repensar y replanificar el curso ante el escenario de emergencia sanitaria.

**Palabras clave:** aprendizaje virtual, herramientas diagnósticas, planificación, estrategias didáctico-pedagógicas.

**Abstract:** The COVID-19 pandemic generated deep challenges in educational institutions. To guarantee the pedagogical continuity of students, many universities decided to continue with the courses online. The General Economics and Sociology course is a second-year course of the Veterinary Sciences degree and is taught in the first semester of the university academic year. The objective of this work was to analyze the use of a survey at the beginning of the course in the year 2020, as a tool to rethink and replan the course in the face of the health emergency scenario.

**Keywords:** virtual learning, diagnostic tools, planning, didactic-pedagogical strategies.

### ANALECTA VETERINARIA

Universidad Nacional de La Plata,  
Argentina ISSN: 1514-2590  
Periodicidad: Frecuencia  
continua vol. 43, e074, 2023  
[analecta@fcv.unlp.edu.ar](mailto:analecta@fcv.unlp.edu.ar)

Recepción: 15 Diciembre 2022

Revisado: 29 Junio 2023

Aprobación: 03 Julio 2023

URL:

<http://portal.amelica.org/ameli/journal/25/254249003/>

DOI: <https://doi.org/10.24215/15142590e074>



## Introducción

Al comenzar el año 2020, el mundo se vio atravesado por la crisis sanitaria más grande de los últimos 100 años. El primer caso confirmado de COVID-19 en Argentina se registró el 3 de marzo de ese año, coincidiendo con el inicio del ciclo lectivo. El 20 de marzo, el gobierno nacional decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)<sup>1</sup> como una de las medidas para controlar la transmisión y propagación de la enfermedad y proteger la salud de la población.

Ante este contexto de emergencia, las universidades realizaron una serie de adaptaciones en sus calendarios académicos, sin certezas respecto a cuándo podrían volver a la presencialidad, presuponiendo que se trataba de una etapa breve (Maggio, 2020). Ante tamaña incertidumbre, varias universidades, entre ellas la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) (Tauber, 2020), comenzaron a dictar sus cursos de manera virtual, a los efectos de garantizar la continuidad pedagógica de los/as estudiantes (Arriaga Delgado *et al.*, 2021; García de Fanelli *et al.*, 2020; López, 2020). Argentina cuenta con antecedentes en educación universitaria virtual previos a la pandemia y, específicamente en ese sentido, en el año 2017 el sistema universitario en su conjunto acordó un marco legal para asegurar condiciones institucionales de calidad para el desarrollo de la modalidad virtual (García de Fanelli *et al.*, 2020). De esta manera, cada programa de grado o posgrado a distancia tiene que atravesar un proceso de acreditación específico y, además, las instituciones que deseen contar con ofertas educativas a distancia, total o parcial, deben crear su Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), el cual tiene que ser validado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), previa evaluación favorable de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (García de Fanelli *et al.*, 2020).

El curso de Economía General y Sociología se dicta en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP, en el primer cuatrimestre del segundo año de la carrera de Ciencias Veterinarias. La planificación del año 2020 establecía como fecha de inicio de cursada el 17 de marzo. Por el contexto tan inusual e imprevisto acontecido por la pandemia, resultó interesante visualizar cómo la planificación curricular entró en tensión ante tal escenario de incertidumbre.

El programa de cátedra puede ser considerado como un instrumento, mediante el cual se estructura y se ordena la tarea docente. En cierto modo, funciona como una manera de anticiparse a las futuras acciones que se llevarán a cabo en el curso. Siguiendo a Feldman & Palamidessi (2001) si bien el programa es una anticipación a lo que se quiere hacer, este solo toma forma cuando se pone en práctica, es decir, que solo es un estado probable y no definitivo de lo que va a suceder en el aula. A su vez, Steiman (2008) propone que para la definición de programa –*proyecto de cátedra*<sup>2</sup> en palabras del autor– no solo se considere que es una propuesta académica, sino que también forma parte de un contrato didáctico, siendo entonces el programa el instrumento mediante el cual quedan explícitos ciertos acuerdos entre docentes, estudiantes e institución. En este sentido, resulta interesante resaltar que, dentro de las prácticas de enseñanza, existe un campo explícito, en el cual se expresa el enfoque epistemológico, la bibliografía y el equipo docente, entre

otros, y, por otro lado, un campo implícito, que también actúa como regulador de las prácticas de enseñanza (Steiman, 2008). El proyecto de cátedra, como instrumento ordenador, actúa en el primer campo ya que, como se dijo anteriormente, es una declaratoria de intención.

Varias universidades respondieron rápidamente ante el escenario incierto y de crisis provocado por la emergencia sanitaria. La UNLP fue una de ellas, y la mayoría de las Unidades académicas modificaron su modalidad de cursada, pasando de cursadas presenciales a virtuales e intentando sostener las trayectorias educativas y garantizar el derecho a la educación de los/as estudiantes (Tauber, 2020). Las trayectorias educativas, pueden ser entendidas como el recorrido de un camino que se encuentra en construcción permanente (Nicastro & Greco, 2012). A este recorrido, lo atraviesan innumerables situaciones y variables, propias y ajenas al sujeto. Así, las instituciones educativas, deben pensar qué rol juegan en ese camino transitado (y a transitar) por los/as estudiantes.

Hodges *et al.*, (2020) denominaron a la modalidad de enseñanza adoptada por el escenario excepcional de la pandemia como enseñanza remota de emergencia (Area Moreira, 2021). La misma consiste básicamente en un cambio temporal y sin planificación del modo tradicional de enseñanza a otro alternativo debido a la circunstancia de crisis, con el objetivo central de proporcionar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, además de las dificultades económicas, sociales y sanitarias, no se podía obviar las desigualdades estructurales que atravesaban a los/as estudiantes en cuanto a la disponibilidad de conectividad, recursos tecnológicos y conocimientos necesarios para acceder a la educación virtual que se proponía como respuesta al ASPO (IESALC, 2020).

Al no contar con experiencia previa en el desarrollo de procesos de enseñanza en entornos virtuales, y mucho menos en el contexto de angustia e incertidumbre que se estaba transitando, desde la Cátedra de Economía Agraria se propuso desarrollar una encuesta para obtener información acerca de los recursos con los que contaban los/as estudiantes para atravesar instancias de aprendizaje virtual y en qué lugar y en qué condiciones estaban cumpliendo el ASPO, entre otras cuestiones. El presente trabajo tuvo como objetivo analizar la importancia del uso de una encuesta al inicio de la cursada del primer cuatrimestre del año 2020, como estrategia para repensar y replanificar la cursada y así garantizar la continuidad de las trayectorias educativas de los/as estudiantes.

## **Materiales y métodos**

En el marco de la pandemia de COVID-19 se decidió que, para poder utilizar de la mejor manera las herramientas y recursos digitales y garantizar la enseñanza y el aprendizaje de manera virtual, era necesario obtener información sobre los recursos tecnológicos disponibles y condiciones en la que se encontraban los/as estudiantes.

Para ello, se llevó a cabo un análisis exploratorio mediante la realización de una encuesta, elaborada luego de la primera clase. La encuesta es entendida como un cuestionario compuesto por un conjunto de preguntas, generalmente de varios tipos, preparado sistemáticamente por el investigador para reunir los hechos y aspectos que interesan en una investigación (García-Muñoz, 2003). La misma fue de carácter no obligatorio, consistió en 10 preguntas (nueve de

respuesta cerrada y una de respuesta abierta) y fue realizada utilizando la herramienta Google Forms (Tabla 1). Se optó por esta herramienta ya que la misma permite el procesamiento automático de las respuestas, ofreciendo gráficos y una base de datos sobre una hoja de cálculo. A su vez, se decidió confeccionar el cuestionario con pocas preguntas, para que los/as estudiantes se sintiesen motivados en responderlo. Las preguntas intentaron recoger información sobre: lugar de tránsito durante el ASPO, condiciones de vivienda, disposición de conectividad, uso del tiempo y, además, información socio afectiva. La encuesta estuvo abierta para su realización durante siete días y se registraron 282 respuestas de un total de 432 estudiantes inscriptos/as al curso.

## Resultados

Como se mencionó anteriormente, la encuesta estuvo disponible durante una semana y, de 432 inscriptos/as respondieron 282 estudiantes (65,3 %), un número que llamó la atención, considerando el carácter no obligatorio de la misma.

La primera pregunta buscó obtener información sobre el lugar geográfico donde cada uno se encontraban cumpliendo con el ASPO. El 75,8 % respondió en el AMBA<sup>3</sup>, el 22,3 % en el interior de la provincia de Buenos Aires y el 1,77 % respondió “en otras provincias”.

Luego, se preguntó sobre el lugar físico donde se encontraban transitando el ASPO. El 75 % respondió en vivienda de familia, el 21 % se encontraba en casa/departamento alquilado para estudiar, el 1 % en pensión y el 3 % seleccionó la opción “otro” (Figura 1).

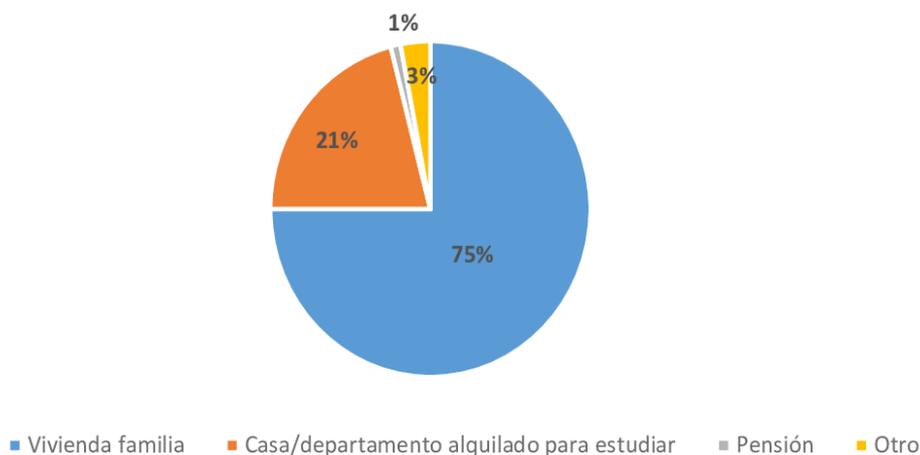


Figura 1. Opciones de respuestas (expresadas en porcentajes) a la pregunta formulada a los/as estudiantes (n=282) sobre: “¿Dónde se encuentra transitando el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio durante la pandemia de COVID-19?”

A continuación, se preguntó con quienes se encontraban transitando el ASPO; el 70 % respondió con la familia, el 22 % solo/a, el 7 % con amigos/as, el 1 % respondió “otro” (Figura 2).

Tabla 1. Modelo de encuesta utilizada.

Preguntas y opciones de respuestas utilizadas en la encuesta	
¿Dónde se encuentran transitando el ASPO?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Vivienda familiar</li> <li>b. Casa/departamento alquilado para estudiar</li> <li>c. Pensión</li> <li>d. Otro</li> </ul>
¿Con quienes se encuentran transitando el ASPO?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Con familia</li> <li>b. Con amigxs</li> <li>c. En pareja</li> <li>d. Solx</li> <li>e. Otro</li> </ul>
¿La vivienda donde se encuentra transitando el ASPO se ubica geográficamente en?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)</li> <li>b. Interior de la provincia de Buenos Aires</li> <li>c. Otra provincia del país</li> </ul>
¿La vivienda en la que se encuentran transitando el ASPO: cuenta con conectividad (internet/wifi)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Si, con buena conectividad</li> <li>b. Si, con limitada conectividad</li> <li>c. No cuenta con conectividad</li> </ul>
¿Cuentan con dispositivos para realizar las actividades virtuales?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Si, solo PC compartida</li> <li>b. Si, solo PC propia</li> <li>c. Si, solo Smartphone compartido</li> <li>d. Si, solo Smartphone propio</li> <li>e. Si, PC compartida y Smartphone propio</li> <li>f. Si, PC y Smartphone propios</li> <li>g. Ninguno de los dos</li> </ul>
¿En la vivienda donde se encuentran transitando el ASPO: cuentan con espacio para poder conectarse y estudiar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a- Si, habitación propia</li> <li>b- Si, ambiente compartido pero separado</li> <li>c- No, me hago espacio en la vivienda en algunos momentos del día</li> </ul>
¿Respecto a las herramientas y recursos que podamos usar para llevar a cabo la cursada, cuales les parecen más apropiados? Puede ser respuesta múltiple	<ul style="list-style-type: none"> <li>a- PPT con audio explicativo</li> <li>b- Videos/clases grabadas</li> <li>c- Clases online (ej. Vía ZOOM)</li> <li>d- Podcast</li> <li>e- Audios</li> <li>f- Apuntes/textos escritos</li> <li>g- Otros. ¿Cuales?</li> </ul>
¿Se encuentran conectados con compañerxs de la Facultad?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a- Si, en permanente contacto. Hacemos trabajos/estudiamos vía online.</li> <li>b- Si, solo para consultas esporádicas.</li> <li>c- No tengo contacto con compañerxs de la Facultad.</li> </ul>
Además de estudiar ¿trabajas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Si, hasta 4 horas diarias</li> <li>b. Si, de 5 a 8 horas diarias</li> <li>c. Si, más de 8 horas diarias</li> <li>d. No, no trabajo</li> </ul>
Sentimientos ante la situación de emergencia sanitaria, dudas, sugerencias para mejorar el desarrollo de la cursada en este contexto	Pregunta de respuesta abierta

Modelo de encuesta utilizada para obtener información sobre la disponibilidad de recursos técnicos y diferentes aspectos que debieron atravesar los/as estudiantes mientras transcurrió el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO), durante la pandemia de COVID-19.

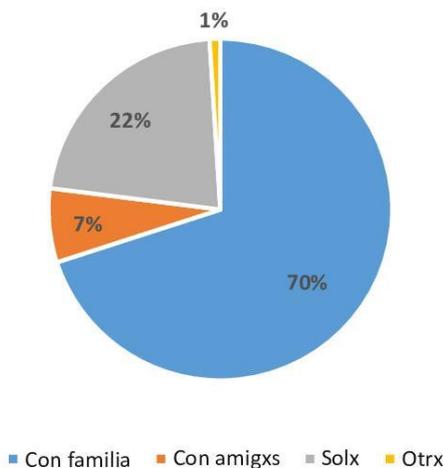


Figura 2. Opciones de respuestas (expresadas en porcentajes) a la pregunta formulada a los/as estudiantes (n=282) sobre: “¿Con quiénes se encuentra transitando el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio durante la pandemia de COVID-19?”

Otra pregunta fue la siguiente: ¿En la vivienda donde se encuentran cumpliendo con el ASPO cuentan con espacio para poder conectarse y estudiar? El 52,5 % respondió Sí (habitación propia), el 30,5 % No (me hago espacio en la vivienda en algunos momentos del día) y el 17 % Sí (ambiente separado).

Las siguientes preguntas de la encuesta estuvieron destinadas a recabar información acerca de la conectividad y dispositivos digitales con los que contaban los/as estudiantes, así como sobre el uso del tiempo de estudio y trabajo. En relación con esto, cuando se preguntó si la vivienda en la que estaban contaba con conectividad (internet/wifi) respondieron: el 56,7 % Sí (con buena conectividad), el 37,6 % Sí (con limitada conectividad) y el 5,7 % No.

Las respuestas, en cuanto a los dispositivos que contaban los/as estudiantes para realizar las actividades virtuales, se resumen en la figura 3. En este ítem debemos mencionar que, si bien el 72 % de los/as estudiantes contaban con dispositivos, tanto computadoras personales (PC) (propios y/o compartidos) como teléfonos celulares (Smartphone), el solo hecho de disponer de ellos no garantizaba generar procesos de aprendizaje de manera virtual.

Sin desconocer la posible tensión entre los diferentes usos y distribución del tiempo en el contexto de pandemia, cuando la educación pasó a ser de modo virtual, y la crisis no fue solo sanitaria sino también económica y social, se preguntó “si trabajaban” y, en caso afirmativo, “cuántas horas diarias” lo hacían. El 67,4 % respondió que no trabajaba, el 14,2 % que trabajaba hasta 4 horas diarias y el 18,4 % que trabajaba 8 horas diarias o más.

Para dar lugar a que los/as estudiantes propusieran estrategias de aprendizaje en el marco de la enseñanza remota de emergencia, se buscó relevar información sobre las herramientas y recursos digitales que les parecían más apropiados para desarrollar la cursada. Fue una pregunta de respuesta múltiple, entre las que predominaron video-clases grabadas, PowerPoint con audio y textos (Figura 4).

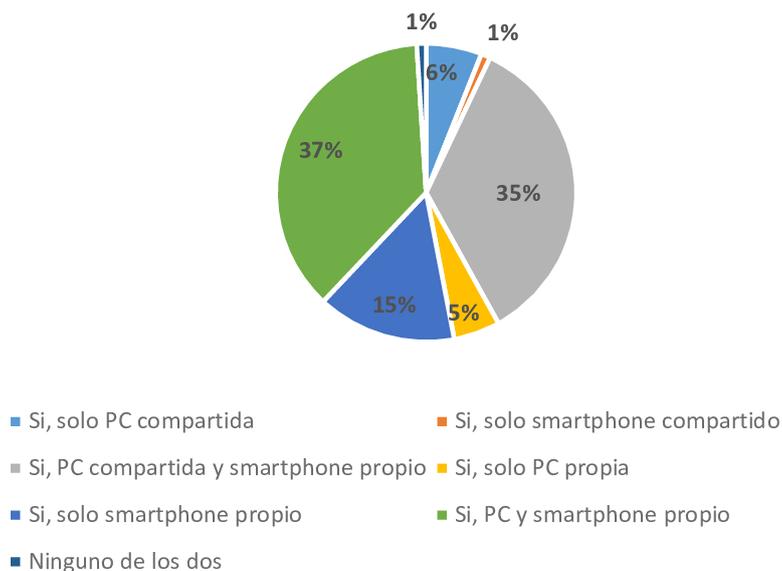


Figura 3. Opciones de respuestas (expresadas en porcentajes) a la pregunta formulada a los/as estudiantes (n=282) sobre: “¿Cuenta con dispositivos para realizar las actividades virtuales mientras transita el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio durante la pandemia de COVID-19?”

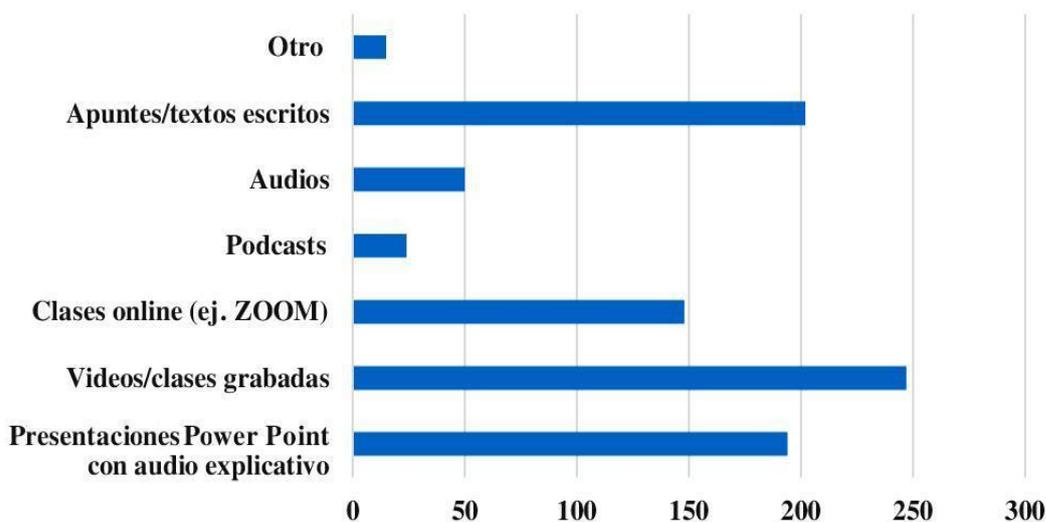


Figura 4 Opciones de respuestas (expresadas en números) a la pregunta formulada a los/as estudiantes (n=282) sobre: “Respecto a las herramientas y recursos que se puedan usar para llevar a cabo la cursada, ¿cuáles le parecen más apropiados para la modalidad de clase en formato virtual?”

Otro punto por indagar fue si se encontraban en contacto, o no, con compañeros/as de la Facultad. En este sentido, el 35,8 % comentó que “Sí, que estaban en permanente contacto con compañeros/as y que hacían trabajos y estudiaban vía online”, el 47,9 % respondió que “Sí y que estaban en contacto con compañeros/as, pero solo para consultas esporádicas” y el 16,3 % respondió

que no tenía contacto con compañeros/as de la Facultad. Esta información se utilizó para proponer estrategias didáctico-pedagógicas relacionadas con la elaboración de trabajos de resolución grupal, foros de intercambios, etc., con el fin de acompañar y fortalecer los procesos de socialización.

A partir de la pandemia de COVID-19, se instaló el interrogante acerca de cómo acompañar las trayectorias educativas durante una experiencia de sufrimiento socio-afectivo de la comunidad educativa (Bracchi *et al.*, 2021). En este sentido, se finalizó la encuesta con una pregunta de respuesta abierta con el objetivo de que los/as estudiantes expresaran emociones, vivencias, dudas diversas respecto a la nueva metodología y aportaran sugerencias para mejorar el desarrollo de la cursada. Hubo 103 respuestas referidas mayormente a:

- Sentimientos de ansiedad, angustia, estrés por la incertidumbre tanto académica como laboral y de salud familiar.
- Agradecimiento por el interés en saber cómo se sentían.
- Sugerencias para el uso de recursos y dispositivos digitales.

## Discusión

El dictado de clases de manera virtual fue una de las estrategias adoptadas por el sistema universitario argentino para dar continuidad a las trayectorias educativas de su estudiantado. Sin embargo, poca era la experiencia, tanto de docentes como de estudiantes, en esta modalidad de enseñanza y aprendizaje. Elaborar un instrumento que permitiera recolectar información básica para poder repensar la cursada de la materia, fue la estrategia que llevó adelante el equipo de cátedra.

En primer lugar, se recabó información sobre el lugar y las condiciones habitacionales donde los/as estudiantes se encontraban transitando el ASPO. Los datos obtenidos resultaron de gran interés e importancia, no solo para caracterizar la heterogeneidad de situaciones que atravesaba el estudiantado en el contexto de emergencia sanitaria establecido, sino, además, para comenzar a planificar el dictado del curso. Coincidiendo con Bustos *et al.* (2022), se pudo ver que, durante la enseñanza remota de emergencia, fueron varios los obstáculos que pusieron en tensión la continuidad de las trayectorias educativas universitarias, muchas de las cuales potenciaron las desigualdades y vulneraron el derecho a la educación. En dicho trabajo se mencionan, además de la brecha digital (que se comentará luego), condiciones del lugar donde se transitaba el ASPO, así como los espacios físicos con los que contaban los hogares de estudiantes y docentes.

A la hora de repensar la estrategia educativa fue indispensable averiguar la disponibilidad de conectividad y dispositivos digitales con los que contaban los/as estudiantes. Entendemos que la educación inclusiva es la mejor solución para un sistema que debe responder a las necesidades de todos sus estudiantes. Con esta información logramos identificar los casos que tenían limitada conectividad y los que no contaban con conectividad, para trabajar con ellos en forma diferenciada. En un trabajo realizado por Romero *et al.* (2021) en la Universidad Nacional de Córdoba se identificaron, como una forma de exclusión y desigualdad, los limitados recursos tecnológicos y de conectividad que tienen

los/as estudiantes, los que se potencian en los que viven en zonas rurales o en el interior de la provincia de Córdoba. Similar situación se observó en estudiantes del interior de la provincia de Buenos Aires.

En cuanto a los dispositivos digitales, si bien se consideró de suma importancia la información sobre si tenían o no acceso a estos recursos y de qué tipo, se coincide con Romero *et al.* (2021), quienes sostienen que la invasión de tecnología en las universidades generó marcadas brechas entre los que estaban más y los que estaban menos capacitados para su uso. La invasión abrupta de la tecnología impidió considerarla como dispositivo pedagógico; por el contrario, se sobredimensionó la conectividad y recursos digitales por sobre los procesos de aprendizaje.

La pandemia como fenómeno global inédito y el ASPO como una de las medidas sanitarias adoptadas para proteger la salud de la población, generó cambios entre los diferentes usos y distribución del tiempo (domésticos, de ocio, de estudio y de trabajo, entre otros). En este sentido, Bustos *et al.* (2022) analizan esa migración de la educación, que pasó de ser presencial, con tiempos y espacios definidos y organizados en marcos institucionales preestablecidos, a desarrollarse de manera imprevista y sin planificación de manera virtual. En este escenario, los tiempos confluyen con múltiples tareas y los espacios son habitados por otras personas. Todo esto, como ya se ha expresado, enmarcado en un contexto inédito de angustia e incertidumbre. Al respecto, Romero *et al.* (2021) expresan:

(...) el tiempo de la virtualidad resulta un concepto complejo por las múltiples dimensiones que lo atraviesan. Requiere considerar el recorrido que los estudiantes realizan en el marco de los procesos sincrónicos y asincrónicos de aprendizaje establecidos por las exigencias curriculares que intentan adecuar un cursado pensado originariamente desde la presencialidad, a una modalidad virtual. (p. 120)

Al no tener antecedentes de dictado de clases virtuales, se consideró interesante recabar información acerca de las herramientas y recursos digitales que les parecían más apropiados para desarrollar la cursada. En este sentido, se coincide con lo dicho por Bustos *et al.* (2022), quienes describen que, en las investigaciones de educación superior durante la pandemia, se destacaron aspectos favorecedores de aprendizajes en el contexto de la crisis sanitaria, como el uso de diversas herramientas tecnológicas, atendiendo a las necesidades y posibilidades de las/ os estudiantes, múltiples estrategias contemplando las diferentes realidades del estudiantado, así como la construcción de nuevos vínculos pedagógicos, entre otras.

Al ser seres sociales, no desconocemos la importancia que tiene para los/ as estudiantes y docentes el encuentro físico, la interacción cara a cara, las conversaciones y el intercambio de ideas. Siguiendo a Area Moreira (2021) entendemos que la presencialidad, sobre todo para el estudiantado más joven, de los primeros cursos universitarios (como es nuestro caso, un curso ubicado en el segundo año del plan de estudios) es una experiencia vital, necesaria, valiosa y significativa. Por este motivo, se enfatizó la indagación sobre la conservación de los vínculos/relaciones entre compañeros/as, en el nuevo escenario.

Por último, con una pregunta de respuesta abierta, observamos que los/ as estudiantes se encontraban atravesando sentimientos de soledad ante el estudio, falta de socialización con sus compañeros/as con quienes intercambiar

conocimientos y experiencias, sensación de desánimo, angustia frente a la situación de aislamiento, sensación de individualismo, estrés y cansancio físico por la cantidad de horas de trabajo y estudio y preocupación por la salud de la familia, entre otras cuestiones. Resultados similares fueron manifestados en otros trabajos de investigación sobre pandemia y educación superior en universidades públicas del país (Bustos *et al.*, 2022; Romero *et al.*, 2021; Seminara, 2021).

## Conclusiones

La pandemia de COVID-19 puso en tensión, no solo a los sistemas de salud y a la economía mundial, sino también al sistema educativo en su conjunto. La educación superior no estuvo ajena a sus impactos. Fue así como, una de las cuestiones que se vio afectada por la rapidez de la propagación de la enfermedad, seguida de las medidas sanitarias llevadas adelante para evitar el colapso del sistema de salud y el fallecimiento de personas, fue la presencialidad en las aulas. Esta dificultad fue sorteada rápidamente por la mayoría de las universidades, decidiendo continuar con el ciclo lectivo, dictando sus cursos de manera virtual, llevando adelante la enseñanza remota de emergencia. Aquí aparece una primera cuestión a resaltar, y que fue desarrollada a lo largo del presente trabajo, respecto de las dificultades para planificar la tarea docente en el escenario de pandemia. Es más, podría decirse que no hubo tiempo ni espacio para pensar estrategias de enseñanza innovadoras en lo pedagógico que utilicen la virtualidad como medio, sino que casi como acto reflejo se transformó lo planificado y pensado para la modalidad presencial a lo virtual, lo que posteriormente se llamó enseñanza remota de emergencia. Esta rapidez de respuesta ante el contexto de crisis e incertidumbre no fue menor, pensando en la responsabilidad institucional como garantes del derecho a la educación de sus estudiantes.

Aquí queremos resaltar que, si bien la planificación de nuestro curso, obviamente por los tiempos administrativos de presentación, fue pensada para modalidad presencial y sin pandemia mediante, el uso de la encuesta fue de mucha utilidad ya que nos aportó información valiosa para planificar el uso de las herramientas y los recursos digitales necesarios para llevar adelante la cursada. Además, se pudieron establecer, sobre la base de las necesidades de los/as estudiantes, diferentes canales de comunicación para poder acompañarlos/as. A su vez, permitió identificar los casos de mayor vulnerabilidad (falta de conectividad y/o de dispositivos informáticos, problemas particulares por la pandemia), con los cuales se realizó un seguimiento y acompañamiento personal para garantizar la continuidad pedagógica. Pensando en la triada pedagógica docente-estudiante-contenido, recuperar la voz de los/as estudiantes resultó un elemento fundamental para poder generar alternativas didáctico-pedagógicas, que logran dar cuenta de la complejidad de la problemática en sus múltiples dimensiones para, de esta manera, poder atender y contener a los/as estudiantes en un contexto único e irrepetible desde nuestra tarea docente.

## Proyecciones de la investigación

Desde estos aprendizajes y desde nuestro rol en el proceso enseñanza y aprendizaje, transitando una coyuntura de pospandemia, contamos desde esta experiencia con un nuevo punto de partida, co-construido, como aporte para el encuadre de las propuestas curriculares desde nuestro equipo de trabajo. En este sentido, como proyección de trabajo futuro, se continuará incorporando este tipo de herramientas y prácticas, buscando realizar análisis comparativos que permitan realizar ajustes en la planificación curricular. Para ello, se pretende utilizar diferentes técnicas de recolección de la información, tales como encuestas y entrevistas semiestructuradas a estudiantes del curso de los años posteriores al presente trabajo.

## Agradecimientos

A los y las estudiantes del curso de Economía General y Sociología de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata. El presente trabajo fue financiado con recursos propios de la Cátedra.

## Declaración de conflictos de intereses

No existe conflicto de intereses

## Declaración de autoría

Todos/as los/as autores participaron en los procedimientos de recolección y análisis de la información, así como en la redacción del presente trabajo.

## Referencias

- Area Moreira M. 2021. La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta educativa*. (56):57-70. <https://redalyc.org/articulo.oa?id=403070017007>
- Arriaga Delgado W, Bautista Gonzales JK, Montenegro Camacho L. 2021. Las TIC y su apoyo en la educación universitaria en tiempo de pandemia: una fundamentación facto-teórica. *Revista Conrado*. 17(78):201-6. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n78/1990-8644-rc-17-78-201.pdf>
- Bracchi C, Kaplan C, Aizencang N. 2021. Políticas para acompañar a las y los estudiantes y sus trayectorias educativas en pandemia. Hacia una pedagogía del cuidado socioafectivo. *Voces de la Educación*. Número especial: 193-205. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/450/250>
- Bustos DA, Elisondo R, Macchiarola V. 2022. Trayectorias en pandemia. Relecturas de estudios realizados en la Universidad Nacional de Río Cuarto. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. 33(65):1-27. <https://doi.org/10.33255/3365/1278>
- Feldman D, Palamidessi M. 2001. Programación de la enseñanza en la Universidad. San Miguel: Universidad Nacional de General Sarmiento. 1º Edición.
- García de Fanelli AM, Marquina M, Rabossi M. 2020. Acción y reacción en época de pandemia: la universidad argentina ante la COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*. 3-8. <https://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/4596/1/13401-214421453011-1-PB.pdf>

- García-Muñoz TG. 2003. El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Centro Universitario Santa Ana.  
[http://www.etpcba.com.ar/Documentos/Sitios/Evaluacion\\_Intitucional/8\\_El\\_Cuestionario.pdf](http://www.etpcba.com.ar/Documentos/Sitios/Evaluacion_Intitucional/8_El_Cuestionario.pdf)
- IESALC-Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2020. COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. [En línea] Disponible en:  
<https://iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- López L. 2020. Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. 593 Digital Publisher CEIT. 5(5-2):98-107.  
<https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347>
- Maggio M. 2020. Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. Campus Virtuales, 9(2):113-22.  
<http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/743>
- Nicastro S, Greco B. 2012. Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación. 1º Ed. Rosario. Editorial Homo Sapiens.
- Romero C del H, Moreno CV, Acuña NI, Sabadías M, Rindertsma LM, Cadelago VR. 2021. Trayectorias académicas interrumpidas de estudiantes de primer año de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Córdoba en época de pandemia. Anuario Digital de Investigación Educativa, (4). Recuperado a partir de  
<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4951>
- Seminara MP. 2021. De los efectos de la pandemia COVID-19 sobre la deserción universitaria: desgaste docente y bienestar psicológico estudiantil. Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 33(2):402-21. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.360>
- Steiman J. 2008. Más didáctica - en la educación superior -. Colección Archivos de Didáctica. Serie Fichas de Investigación: Cap. 1: Los proyectos de cátedra. Miño y Dávila-UNSAM Edita.
- Tauber F. 2020. Derecho a la educación en tiempos de pandemia.  
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/107686>

## Notas

- 1 <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- 2 El autor sugiere que el término proyecto de cátedra es superior al de programa de cátedra, por su valor como herramienta pedagógica, y la necesidad de su formulación puede analizarse en relación con estos tres componentes: el/la propio/a docente; el/ la alumno/a; la institución. Para ampliar: Steiman, J. (2008). Más didáctica (en la educación superior). 1er Ed. Miño y Dávila. Disponible en:  
<https://practicadocentefi lo.files.wordpress.com/2019/03/steiman.pdf>
- 3 El Área Metropolitana de Buenos Aires es una delimitación utilizada por el INDEC (2003) que incluye a la Ciudad de Buenos Aires y 24 partidos del Gran Buenos Aires (Observatorio Metropolitano).