

Transformations and challenges of post-pandemic teaching. Case study of university teachers at the Universidad de Valparaíso

(Transformaciones y desafíos de la docencia pospandemia. Estudio de caso de académicos de la Universidad de Valparaíso)

Claudia Calderón Flández 

School of Psychology, Universidad de Valparaíso, Chile; claudia.calderon@uv.cl

Reference: Calderón Flández, C. (2026). Transformations and challenges of post-pandemic teaching. Case study of university teachers at the Universidad de Valparaíso (*Transformaciones y desafíos de la docencia pospandemia. Estudio de caso de académicos de la Universidad de Valparaíso*). *Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy*, 3(2), 325-348. <https://doi.org/10.56754/2810-6598.2026.0071>

Editor: Marcelo Gaete Fernández, Universidad Arturo Prat, Chile 

Reception date: 01 Apr 2026

Acceptance date: 20 Jul 2026

Publication date: 28 Jul 2026

Language: English and Spanish

Translation: Helen Lowry

Publisher's Note: IJP&PP remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



Copyright: © 2026 by the author. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY NC SA) license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Abstract: The objective of this study is to explore and describe reflexivity processes regarding teaching among academics at the Universidad de Valparaíso following the return to in-person teaching post-pandemic. Using a qualitative methodology and an instrumental and collective case study design, the semi-structured interviews of ten academics from five academic programs were analyzed. The results indicated that emergency remote teaching was experienced as a process marked by a lack of experience and the intrusiveness of learning spaces, revealing inequities that strained pedagogical mediation, especially due to the lack of relational density inherent in the anonymity of the screen. The inter-case analysis identifies perceived changes in the learner, characterized by a deficit in content and study habits, as well as a standstill in the processes of autonomy and individuation. Following the return to in-person teaching, it is concluded that instruction must focus more on students' socio-emotional needs and integrate an updated learning contract that emphasizes the shift from instrumental training to one that promotes the students' responsibility for and engagement in their own learning process.

Keywords: higher education; emergency remote teaching; post-pandemic transformations; inter-case analysis; university professors.

Resumen: El objetivo de este estudio fue explorar y describir procesos de reflexividad sobre la docencia en académicos y académicas de la Universidad de Valparaíso luego del retorno a la docencia presencial pospandemia. Utilizando una metodología cualitativa y un diseño de estudio de caso instrumental y colectivo, se analizaron las entrevistas semiestructuradas realizadas a 10 académicos de cinco carreras. Los resultados mostraron que la Enseñanza Remota de Emergencia fue vivida como una experiencia marcada por la falta de experiencia y la intrusividad de los espacios de aprendizaje, visibilizando inequidades que tensionaron la mediación pedagógica, especialmente por la falta de densidad relacional que supone el anonimato de la pantalla. El análisis intercaso identificó cambios percibidos en el sujeto aprendiz, caracterizados por déficit de contenidos y hábitos de estudio, así como una detención en procesos de autonomía e individuación. Se concluye que tras el retorno a la presencialidad se necesita una docencia centrada en las necesidades socioemocionales de los estudiantes y la actualización de un contrato de aprendizaje que enfatice el tránsito de una formación instrumental hacia una que fomente la responsabilidad y el compromiso de los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje.

Palabras clave: educación superior; enseñanza remota de emergencia; transformaciones pospandemia; análisis intercaso; docentes universitarios.

Resumo: O objetivo deste estudo foi explorar e descrever os processos de reflexividade sobre a docência entre acadêmicos e acadêmicas da Universidade de Valparaíso após o retorno ao ensino presencial no período pós-pandemia. Com base em uma metodologia qualitativa e em um delineamento de estudo de caso instrumental e coletivo, foram analisadas entrevistas semiestruturadas realizadas com dez docentes de cinco cursos de graduação. Os resultados mostraram que o Ensino Remoto Emergencial foi vivenciado como uma experiência

marcada pela falta de experiência prévia e pela intrusividade dos espaços de aprendizagem, tornando visíveis desigualdades que tensionaram a mediação pedagógica, especialmente em razão da falta de densidade relacional associada ao anonimato da tela. A análise intercasos identificou mudanças percebidas no sujeito aprendente, caracterizadas por déficits de conteúdos e de hábitos de estudo, bem como por uma interrupção nos processos de autonomia e individuação. Conclui-se que, após o retorno ao ensino presencial, é necessária uma docência centrada nas necessidades socioemocionais dos estudantes e na atualização de um contrato de aprendizagem que enfatize a transição de uma formação instrumental para outra que promova a responsabilidade e o compromisso dos estudantes com o próprio processo de aprendizagem.

Palavras-chave: ensino superior; ensino remoto emergencial; transformações pós-pandemia; análise intercasos; docentes universitários.

1. Introduction

At the beginning of 2020, the world faced the emergence of the pandemic caused by the SARS-CoV-2 virus. Social distancing measures and lockdowns imposed to curb transmission had direct repercussions for education, as schools and universities had to close and, over the following two years, make a forced and contingent transition to 100% virtual instruction, in what Hodges et al. (2020) defined as Emergency Remote Teaching (ERT) because of its differences from traditional online education (Acevedo-Duque et al., 2021).

As a starting point during this stage, a 2020 report (Corporación Andina de Fomento & Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020) warned of the preexisting digital divide in Latin America and the Caribbean, which would condition equity in access to educational resources. Similarly, Pedró (2020) proposed the term *coronateaching* to warn of the potentially negative consequences of this experience for the quality of learning.

In Chile, universities allocated approximately 17.8 million dollars in unbudgeted expenditures to improve connectivity, strengthen preexisting information and communication technology (ICT) infrastructure, and conduct online workshops to accelerate faculty training in the use of digital technologies and applications (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH], 2020). Despite this, subsequent studies highlighted the persistence of some sociocultural gaps and difficulties associated with ERE as a learning space, making clear that this did not constitute a pedagogical transformation in methodological or content terms (Mendoza Castillo, 2020), but rather a migration of in-person classes to a virtual format that, due to its experimental and tentative nature, produced frustration and distress among faculty and students, as well as uncertainty about its learning outcomes (Al Mazrooei et al., 2022; Organización de Estados Iberoamericanos, 2022).

The consequences experienced during ERT can be understood through the lens of practical professional knowledge of teaching (Calderón, 2017), which integrates the knowledge and practical understandings faculty members use to carry out their work, including their subject-matter knowledge, their educational conceptions of teaching and learning, and the patterns and routines of action enacted in teaching practice. During ERT, this knowledge, which had historically been constructed on the basis of in-person instruction and direct interaction with students, was screen-based, becoming a source of psychological exhaustion as faculty members had to make a greater effort to express themselves and understand others in this new educational setting (Aravena-Reyes et al., 2026; Mendoza Castillo, 2020; Robles-Ojeda et al., 2023).

The large-scale resumption of in-person classes in 2022 marked a stage described as a “new normal” that acknowledged the effects of confinement beyond the health sphere (Denes & Marquina, 2022), identifying impacts on teaching-learning processes across different dimensions (Mendoza Castillo, 2020; Robles-Ojeda et al., 2023). On the one hand, post-pandemic characterization studies consistently showed an increase in mental health problems among university students (Antúnez et al., 2023; Aravena-Reyes et al., 2026). On the other hand, critical lags have been identified in some generic and discipline-specific practical competencies (Lorca Navarro et al., 2024). Likewise, a systematic review of qualitative studies (Al Mazrooei et al., 2022) indicates that characteristics associated with the return to in-person instruction persist and hinder the teaching-learning process. For example, the phenomenon of desocialization among students indicates that limited prior interaction has led to fragmented social relationships and increased social anxiety among peers (Al Mazrooei et al., 2022), which translates into difficulties for students in carrying out collaborative work or presenting their ideas in front of the group.

During the pandemic and immediately afterward, scientific research in Chile prioritized quantitative and diagnostic studies of the effects of ERT on mental health and students’ academic catch-up processes (Martínez et al., 2021; Villarroel et al., 2021). In this context, there is a need to examine the perspective of university faculty more deeply through a qualitative lens, given their central role in the educational process. Thus, the relevance and originality of this study lie in giving voice to this actor through their Practical Professional Knowledge of Teaching (Calderón, 2017), seeking to reveal their reflections—situated within the current in-person setting—on subtle but critical transformations in the learner that also make a transformation of the university education setting necessary. In doing so, the study seeks to respond to the warning presented in the CRUCH report (2025) regarding the deterioration of students’ mental health, which represents a challenge for higher education institutions and requires actions that make it possible to move from reactive containment toward education that integrates well-being as an inherent element of the curriculum.

2. Objectives

The overall objective of this study is to explore and describe the reflexivity processes of faculty members at the Universidad de Valparaíso regarding remote teaching during the pandemic and in-person teaching after the return. The specific objectives are (a) to describe the individual and collective meanings held by faculty members regarding the teaching-learning process, with an emphasis on transformations in teaching during ERT and after the return to in-person instruction; and (b) to describe the individual and collective meanings held by faculty members regarding the teaching-learning process, with an emphasis on the challenges that emerge after the return to in-person instruction.

3. Method

3.1 Participants

Participants were selected purposively, taking into account the characteristics of instrumental and collective case analysis, in which the primary aim is not the generalization of results but rather an in-depth understanding of a phenomenon as it occurs in diverse contexts. Thus, five programs at the Universidad de Valparaíso were considered when selecting the cases (degree programs). These programs shared the institution-wide pass/fail trend during ERT and, considered together, met a “maximum variation” criterion, given the diversity of disciplinary areas (social sciences, health, education, engineering, and architecture) grouped by faculty. This approach provides the findings with cross-case validity despite the small sample. For each case, two participants were selected, a figure regarded as sufficient for conducting within-case and cross-case comparisons.

The total sample consisted of 10 faculty members, 70% women and 30% men (see Table 1). All met the following inclusion criteria: (a) more than five years of university teaching experience; (b) teaching in the first or second year (courses defined as theoretical) or in the third through fifth year (courses defined as practical or theoretical-practical); and (c) teaching in ERT mode in 2020-2021, with no prior experience teaching online before that period.

Table 1

Characteristics of Faculty Members Participating in the Study

Case (degree program)	Gender	Participant code	Years of university teaching experience	Level taught	Type of course taught
Architecture	Female	ARQ1	10 years	1st semester	Theoretical
	Female	ARQ2	20 years	5th semester	Practical
Engineering	Female	ING1	15 years	1st semester	Theoretical
	Male	ING2	55 years	8th semester	Practical
Obstetrics and Childcare	Female	OP1	12 years	2nd semester	Theoretical
	Female	OP2	6 years	6th semester	Practical
Music Education	Female	PM1	19 years	1st semester	Theoretical
	Male	PM2	20 years	6th semester	Practical
Social Work	Female	TS1	17 years	1st semester	Theoretical
	Male	TS2	16 years	5th semester	Practical

Note. Participant codes retain the Spanish abbreviations of the degree programs: ARQ = Architecture, ING = Engineering, OP = Obstetrics and Childcare, PM = Music Education, and TS = Social Work.

3.2 Design

This study is situated within the qualitative-interpretive paradigm (Denzin & Lincoln, 2012; Flick, 2015; Strauss & Corbin, 2002), using an instrumental and collective case analysis design (Vázquez Recio & Angulo Rasco, 2003). A distinctive feature of this design is its recognition and valuation of both the unique aspects of each case and the commonalities shared by a group of individuals who have experienced the same situation (Stake, 1995), specifically, university faculty who had to conduct ERT during the pandemic. Its instrumental nature derives from the researcher's structuring role in including, in participant selection, all dimensions or variables that, according to the available information, are relevant to understanding the phenomenon under study. The cases (degree programs) were selected based on their typicality within the institutional context, while participants were selected according to variation criteria relevant to the problem under investigation (gender, type of course, etc.).

3.3 Instruments

Between May 2023 and March 2024, a total of 10 in-depth semi-structured interviews were conducted, with an average duration of 90 minutes. Questions were designed to identify the following thematic areas: (a) characteristics of ERT compared with participants' teaching before the pandemic; (b) characteristics of learners during ERT and perceived changes when in-person classes resumed; and (c) challenges and transformations identified as necessary or possible for teaching in the future.

3.4 Procedure and Ethical Safeguards

The study received ethical approval from the Comité de Ética Científica de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Valparaíso. Participants were recruited through institutional email from among all faculty members teaching in the degree programs

that were to be studied. Those who responded by accepting the invitation were selected while ensuring that the previously defined criteria regarding gender and stage of training were met.

All interviews were conducted by the lead researcher. Interviewees agreed to participate by signing an informed consent form and received no compensation for taking part in the study. All information they provided was duly anonymized and is securely held by the lead researcher.

3.5 Analysis Strategy

The interviews were transcribed by the researcher, and the textual corpora were analyzed using content analysis (Andréu Abela et al., 2007; Krippendorff, 2004; Strauss & Corbin, 2002) with NVivo version 1.7.1. The analysis followed an inductive logic in two successive phases. In the first phase (within-case), each case was considered independently, generating and developing codes consistent with the study objectives as well as other emergent codes.

The following criteria of rigor and quality were considered in the analysis: (a) credibility and interpretive consistency, through triangulation by pairs of researchers; (b) theoretical saturation, reached when, in the cross-case analysis, the incorporation of new data no longer generated second-order codes or modified the prior structure of meanings; and (c) transferability: although the results do not seek statistical representativeness, the phenomenon was analyzed in depth through thick description of the content and maximum variation among participants.

4. Results

The presentation of results is organized around two key moments. The first corresponds to the course of ERT, describing its beginnings and subtle aspects of the teaching-learning process, together with the possibilities and constraints that emerge from distance education and from the screen as a learning space.

The second moment corresponds to faculty reflections in the post-pandemic period and after the return to in-person instruction, in which deficits, transformations, and challenges in the teaching-learning process are identified over the short and medium term. Table 2 summarizes the categorization process.

Table 2

Hierarchical Summary of Categories

Analysis phase	Emerging themes: second-order categories	First-order codes
Phase I: Characteristics of ERT as a learning space.	1. Limitations of the screen as a learning space. 2. Limitations in mediating screen-based learning.	Intrusive action, black screens, privacy, and distrust in the process. Visibility of inequities, difficulty with dialogic reflection, limited feedback, facilitates nonparticipation, and uncertainty.
Phase II: Return to in-person instruction, transformations, and challenges.	3. Transformations in the learner. 4. Teaching challenges associated with the return to in-person instruction.	Deficits in content and practice, lack of autonomy, and interruption of individuation processes. Changes in teaching, recognition of student needs, conditions of the learning contract, and socioemotional needs.

4.1 Beginning of ERT

Faculty members describe the beginning of ERT as a time of marked uncertainty. It not only involved transforming content into a new format but also addressing a deficit in the use of computer tools (the know-how of the virtual classroom) and the initial attempts to recreate the conditions of in-person instruction. This resulted in an objective increase in faculty workload:

“It really was a tremendous challenge when you have a course that is both theoretical and practical, when you have to completely redesign the syllabus so you can work on normally in-person procedural aspects in a virtual environment. That was the first challenge... We ran the workshop just as if we were doing it in-person” (OP1).

“The instructors were working directly and indirectly 60, 70, 80 hours. As teachers, we did the same thing we wanted to do with the students, taking on the role of students, another teacher taking on the role of teacher so the rest of us could see how to conduct those telemedicine workshops...” (OP1).

4.2 Virtuality and the Screen as a Learning Space

As the months passed, ongoing comparisons with in-person instruction revealed some limitations of virtual learning, which emerged because of the kind of relationship that can be built between instructor and learners and because of the screen as a learning space.

The forced emergency nature of this virtual mode, from a relational standpoint, characterized it as intrusive and violent:

“I began to realize that the students really weren’t that comfortable on Zoom [virtual meeting platform], and it was really uncomfortable for them; uncomfortable because it involved a private space they weren’t willing to share... and rightly so” (PM2).

“It was a difficult point, difficult... having to reveal, you know, private things, situations that you don’t necessarily bring with you when you come to class. I mean, when a student comes to class, all the private things from home stay there; you don’t intrude” (TS1).

Along the same relational lines, the in-person classroom recreates a somewhat private micro-universe where “trust” is built between learners and their instructor. On the screen, this boundary becomes uncertain, partly because of the dynamics that occur during class and its subsequent recording, and because of the presence of others who intentionally or unintentionally become part of this private micro-universe:

“On Zoom you can’t really talk because everyone is there; it’s embarrassing, I don’t know, maybe it’s embarrassing to ask. In contrast, in an in-person class it’s typical for the shyer people to come up at the end, after class, and ask us” (OP2).

“In general, you speak with a lot of confidence, but who knows what I’m saying... kind of as an act of trust... that trust you find in the classroom, and you also had to think about that space of trust behind a black screen” (ARQ1).

“A lot of teachers realized that there were parents and an entire family in your class... they listened to me every day. The family also had an opinion about the class... you try to create kind of a state... a space of trust, but you’re in a world that’s public” (ARQ1).

Conversely, the forced virtuality and learners’ behavior during online classes enabled faculty members to highlight some aspects of the teaching-learning process that had previously been obscured by in-person instruction. Socioeducational diversity became apparent through inequalities among students in access to and knowledge of technology and in the availability of learning environments that competed with the family space. In addition, the pandemic context created the need to approach the learner as a pandemic subject, a condition shared with the instructor that established a more egalitarian relationship between them than had existed previously:

“What really struck me was the diversity, and that’s where you started to notice, you know, the inequities in terms of the chances of connecting to class, accessing materials. I had students who couldn’t connect... I could see her in the kitchen making lunch for her siblings” (TS1).

“I think there were important attempts to give this space more intensity... personally, I think it was one of the times I spent more time talking about issues that don’t necessarily or strictly have to do with Architecture... making room to talk about the strangeness of that moment, experiencing it as both teachers and students, dismantling this idea that teachers aren’t affected by the contingencies of events... I think it gave the human side a little more depth” (ARQ2).

Learner behavior in online classes also generated hypotheses regarding their motivation and disposition toward learning, which fueled faculty concern about the outcomes of the process:

“Those kinds of things, those kinds of attitudes, lack of commitment; at first it was shocking, then you got angry, but in the end you wound up saying: Well, that’s just how it is. Then in 2021, with the second lockdown... you already knew what this was... it meant you were going to talk to a screen with no interactions, and the less the students had to interact, the more they appreciated it” (PM2).

“So the student got used to the teacher talking to them through Zoom like a television program... and it was impossible to get them out of that situation... out of that comfort zone, but a kind of comfort zone that wasn’t intentional in the sense of bad intentions or not wanting to do anything; it was a comfort very characteristic of their age, and also a comfort that the university endorsed, because it didn’t want to put pressure on them and there were a series of relaxed regulations, but it was also a comfort zone that they felt protected them” (PM2).

In this relational space that emerges in virtuality, some elements of the teaching-learning process, such as dialogic reflection and feedback, were more difficult or less likely to occur:

“Interaction... is very necessary in initial teacher training, the conversation with students, the dialogue... it has to be dialogic; it can’t be, uh, okay, read this, and then I’ll ask you about it on a test. It’s not about learning subject matter or content... reflection is very necessary... you have to talk it through and have them reflect a lot in teamwork, group work, reflecting on complex situations, on the positions of different authors... and of course online that was impossible...

getting them to reflect and talk in depth about all these issues, you have to create an environment for that to happen, and that environment is impossible to create through a screen” (PM1).

“Establishing a relationship of trust is fundamental to running the workshop, trust because each student presents their work, the others listen... it’s a relationship of trust and complicity regarding the work being carried out. I’d say that was the most difficult thing, because there were students who didn’t know each other” (ARQ1).

Finally, some limitations of the screen as a learning space also emerged. In the classroom, learners have a myriad of ways to be present or show themselves; on the screen, the educational relationship loses “density” and becomes a “wall” where the learner can be present or disappear by turning their camera on or off in an all-or-nothing act not replicated in in-person instruction:

“The anonymity: it was also much easier to fly under the radar, so to speak, in quotation marks. Just leave the screen there, that’s it, which you can’t do here so easily; there are fewer layers, right? When you’re face-to-face, there are more layers of interaction. Through the screen, there are very few; it’s easier to put yourself out there, and it’s just as easy to switch off” (ARQ2).

Likewise, the computer screen cannot recreate some dimensions of practical action or make possible some of the subtler qualities of learning that are particularly specific to certain disciplines or professions:

“I think it’s similar, but the main difference is the setting. The experience of going to the hospital is also different, of actually dealing with a mother—it’s not your classmate, there are other colleagues. We tried to make everything very, very similar, but the setting itself is completely different” (OP2).

“The experience... the experience in the classroom, manual work, analog work. All those things are extremely important to us... especially analog work. So confronting analog work with a digital world... it’s complex; it has to do with creativity, and it also has to do with the approach in terms of ensuring visuospatial competence. Here there’s a relationship with material, a relationship with three-dimensional understanding, an understanding of the idea of emptiness. All those things are things you see physically, because on a screen, even if it’s said to be a three-dimensional program, what you see is two-dimensional” (ARQ1).

4.3 Post-Pandemic Reflections: Transformations and Challenges

The resumption of in-person instruction in 2022 involved a reconnection among the actors in the educational process and also an acknowledgment of the transformations brought about by the pandemic and ERT, which shaped challenges in the short and medium terms.

A substantial part of faculty members’ accounts characterizes the learner returning to in-person instruction in terms of several deficits, including gaps in learning content, a lack of integration of this content into practice, inadequate study and time-management techniques, and low academic motivation:

“The team was very aware that there were aspects they had to reinforce in the workshops at the next level... there was reinforcement of the procedural aspects, which were ultimately what made the development of this course most difficult for us” (OP1).

“At first the students were kind of reluctant, resistant, like, ‘ugh, doing a project,’ and there’s a lot of insecurity too” (PM1).

“A student says to me: Teacher, I study from YouTube. But that’s where we have problems... they don’t have their exercise notebook... going out, hanging out, playing games, and if they have tests, they have to spread out their studying and not leave it until the last minute... one of the things that’s hardest, and that was hardest for them in 2022, was precisely trying to get students interested in learning. It was very hard for them to stay quiet, very hard to concentrate, very hard to be curious about learning... first year is where the battle and struggle are against disinterest, against getting them motivated, getting them to develop that study habit, to want to ask questions. Difficult, difficult; they have this attitude as if they had all been forced to be there. The truth is that after the pandemic the student doesn’t have a notebook, doesn’t write, just watches” (ING1).

ERT, which restricts social interaction with faculty and peers and precludes participation in experiences outside university life, is described by faculty members as causing a kind of “halt” in the usual processes of autonomy and individuation in the university setting. This reduced development among learners affects the way they learn, which becomes strategic and instrumental, thereby limiting the more reflective scope of learning:

“Autonomy is increasingly difficult to ask for, but it’s also something that, for teaching teams, we need to start making explicit and asking for, even demanding, educating students in their autonomy in terms of their responses in these processes. It has a lot to do with externalizing their own learning dynamics... how I can explain it. Many times they think the processes and decisions they make are because teachers ask them to do certain things, right? ‘But you told me’; ‘but I moved it here because you recommended that’” (ARQ2).

“Students turn everything into big, universal truths and close the topics there... they kind of close concepts, big concepts, very quickly, and that greatly diminishes the advanced knowledge-building process that university could have” (ARQ2).

“The university experience is not only the classroom, it’s not only the school, it’s not the degree program... it has many settings that allow students to participate or not, to participate more or less at times; there’s much more depth... it has to do with their process of individuation, or how they become unique individuals with unique interests as they try things out or have the opportunity to try things out across these different dimensions” (ARQ2).

The deficits and transformations identified by faculty members shape subtle changes in teaching that extend beyond content remediation or skills development. These aspects are expressed in a concern with strengthening the processes of autonomy and individuation achieved through in-person instruction as well as a consideration for the student as a person affected by lingering worries and anxieties stemming from the pandemic:

“It’s hard to walk into a classroom and simply deliver a lecture. I don’t think that’s a valid way anymore; maybe for some people it is, but not for me, thinking about the success of teaching processes. I think you have to work with people. You have to build a bond, not necessarily an emotional bond as if we’re friends or a parent... but as a teaching team...

we're giving students responsibilities; we're also understanding that there are people there, and within that, it is also necessary to create a place of trust" (ARQ2).

"Being able to engage in conscious learning processes. Understanding that when something doesn't work out, it's okay that it doesn't, but I have to analyze why it didn't work... not then ask the university or the group of teachers to solve it for you but autonomously assume the consequences" (ARQ2).

"We can't set aside how the student feels when they arrive; I mean, looking at the student, being concerned when you see that a student is a little more withdrawn... referring students who stop coming to class or who aren't participating. I mean, there's a connection so we can re-engage those students, refer them to the support services of the DAE (Dirección de Asuntos Estudiantiles)" (OP1).

As described in the preceding sections, ERT transformed the learning environment, which in turn, changed the learners and the ways they relate to learning. In faculty members' accounts, these new forms place pressure on the return to in-person instruction and require an update of the learning contract around two interrelated axes: (a) encouraging the learner to assume greater responsibility for their learning process, and (b) making explicit the ethical-professional foundations on which this learning is built.

"I say, what we do here is what you will later do with people too. Here, it's not that I teach you; I present things to you. You'll decide what you take, what you leave, how you connect it... how to recover that too, the ethical issue, right? What individual personal commitment to your own education means, given the commitment you'll later be assuming in the professional field" (TS1).

"Becoming aware of the work, of the responsibility involved in being a teacher, and then... we also talk about their experiences as students in high school and elementary school, what they would improve, what they would change, what transformations are needed. Then they contribute their lived experiences, their experiences, they get to know one another, and I think they acquire and develop critical thinking that allows them to be more creative, propose more different and innovative things, and become more motivated about teaching too" (PM1).

5. Discussion

The findings of this study allow for a more profound analysis of the post-pandemic educational crisis. This is not merely a matter of content deficits, which different courses can address through remedial methodological adjustments, but of a halt in the learner's processes of autonomy and individuation, which historically progressed naturally upon entering university and through relationships with peers and faculty. These results are consistent with the review by Chapa González (2025), who highlights the role of the instructor as an active facilitator in the development of autonomy through a direct relationship with the learner, an aspect that was weakened by the instrumental mediation of the screen.

The deficits perceived by faculty members regarding the socialization of current learners and the anxiety generated by facing the demands of in-person teaching are consistent with the findings of Aravena-Reyes et al. (2026), who describe the return to in-person teaching as a period of individualized and, to some extent, fragmented adaptation that has diminished learners' sense of institutional belonging.

Whereas previous research has focused on diagnoses of connectivity (Villarroel et al., 2021) or mental health (Barrera-Herrera & San Martín, 2021; Lorca Navarro et al., 2024; Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2023; Morán & Calderón, 2021; Morán-Kneer et al., 2022) as separate dimensions, both during ERT and in post-pandemic teaching, the qualitative methodology used in this study allows for a more integrated perspective by identifying how faculty members' practical professional knowledge of teaching required reconfiguration not solely in technology and content, but also in the management of social presence and socioemotional support throughout the pandemic, and it should remain an object of reflection in current in-person teaching. The return to in-person teaching in 2022 did not represent a restoration of the past but rather the emergence of a new setting in which academic stress (Lorca Navarro et al., 2024) and transformations in the learner require an update of the learning contract toward more flexible and humane models (Sánchez Antonio & Reyes de la Cruz, 2023), while also balancing the learner's responsibility and autonomy in their own process.

5.1 Recommendations for Action

Regarding implications and recommendations for public policy, the findings of this study call on higher education institutions to move from reactive containment toward education that integrates well-being as an inherent part of the curriculum. In accordance with the guidelines of the Subsecretaría de Educación Superior (2024), it is advisable to promote the work of teaching management units present in all higher education institutions and also in some degree programs to encourage faculty curricular reflection. This would make it possible to (a) train faculty members to manage social anxiety in the physical classroom and (b) identify and disseminate good teaching practices, with a view to strengthening processes of autonomy and individuation.

5.2 Limitations and Future Directions

Regarding limitations and future lines of research, one relevant limitation is the sample size ($N = 10$), which, although it made it possible to achieve interpretive depth, restricts the transferability of the results. A possible memory-related effect (recall bias) may also have been present in the accounts, because the study was conducted just over one year after ERT. Future studies in this area could include intra- and interinstitutional quantitative and qualitative methodologies that provide evidence of the effectiveness of curricular changes aimed at the well-being of those involved in the university education process.

6. Conclusions

The primary aim of this study has been to highlight the reflections of university faculty members as privileged actors who can articulate the trajectory and consequences of ERT from the perspective of the teaching-learning processes that manifest in university education. From the transformations identified, recommendations emerge with some naturalness that emphasize both the particular features of the discipline being taught and general aspects of adaptation to university life. This study recognizes that the practical professional knowledge of university teaching, constructed by teachers from their experience, develops through a dynamic process of reflection and change. At the same time, it constitutes a valuable source of knowledge about subtle dimensions of teaching and learning, capable of informing teaching actions that support educational processes in a context inevitably transformed by ERT.

Transformaciones y desafíos de la docencia pospandemia. Estudio de caso de académicos de la Universidad de Valparaíso

1. Introducción

A inicios del año 2020 el mundo enfrentó la emergencia de la pandemia producida por la aparición del virus SARS-CoV-2. Las medidas de distanciamiento social y las cuarentenas impuestas para frenar los contagios tuvieron repercusiones directas en el área de la educación, pues colegios y universidades debieron cerrar sus puertas y, en los dos años siguientes, transitar de modo forzado y contingente a una formación 100% virtual, en lo que Hodges et al. (2020) definieron como Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) por sus diferencias con la tradicional enseñanza online (Acevedo-Duque et al., 2021).

Como punto de partida en esta etapa, un informe del año 2020 (Corporación Andina de Fomento & Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020) advirtió sobre la brecha digital preexistente en América Latina y el Caribe, la que condicionaría la equidad en los recursos educativos. De manera similar, Pedró (2020) propuso el término *coronateaching*, para alertar sobre el potencial saldo negativo en términos de calidad de los aprendizajes que tendría esta experiencia.

En Chile las universidades destinaron aproximadamente 17,8 millones de dólares en gastos no presupuestados para mejorar la conectividad, reforzar la infraestructura de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) preexistente y realizar talleres online con el fin de acelerar los procesos de formación en el uso de tecnologías y aplicaciones de carácter digital entre los docentes (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH], 2020). Pese a esto, estudios posteriores pusieron en evidencia la persistencia de algunas brechas socioculturales y dificultades de la ERE como espacio de aprendizaje, dejando claro que no se trató propiamente de una transformación pedagógica en términos metodológicos o de contenidos (Mendoza Castillo, 2020), sino de una migración de las clases presenciales a un formato virtual que, por su carácter experimental y tentativo, acarreó frustración y agobio en docentes y estudiantes, e incertidumbres sobre sus resultados desde el punto de vista de los aprendizajes (Al Mazrooei et al., 2022; Organización de Estados Iberoamericanos, 2022).

Las consecuencias experimentadas durante la ERE se pueden comprender desde la lógica del Conocimiento Profesional Práctico de la Docencia (Calderón, 2017), que articula los conocimientos y saberes que utilizan los académicos para llevar a cabo su labor, y que incluye su conocimiento sobre la materia, sus concepciones educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje, y las pautas y rutinas de acción que se despliegan en el ejercicio de la docencia. Estos conocimientos que habían sido contruidos históricamente sobre la base de la presencialidad y en la interacción directa con el estudiante, durante la ERE se presentaron a través de la pantalla, constituyendo un factor de agotamiento psicológico toda vez que los académicos realizaron un mayor esfuerzo para expresarse y comprender al otro en este nuevo espacio educativo (Aravena-Reyes et al., 2026; Mendoza Castillo, 2020; Robles-Ojeda et al., 2023).

El reinicio masivo de clases presenciales en 2022 significó una etapa calificada de “nueva normalidad” que reconoció los efectos del confinamiento más allá del ámbito sanitario (Denes & Marquina, 2022), identificando el impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje en distintas dimensiones (Mendoza Castillo, 2020; Robles-Ojeda et al., 2023). Por un lado, estudios de caracterización pospandemia mostraron sistemáticamente un aumento en los problemas de salud mental en los estudiantes universitarios (Antúnez et al., 2023; Aravena-Reyes et al., 2026). Por otro lado, se han identificado rezagos críticos en algunas competencias prácticas genéricas y específicas para algunas disciplinas (Lorca Navarro et al., 2024). Asimismo, una revisión sistemática de estudios cualitativos (Al Mazrooei et al., 2022) señala que las características del retorno a la presencialidad aún se mantienen y obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, el fenómeno de desocialización en los estudiantes da cuenta de que la escasa interacción previa ha derivado en una convivencia fragmentada y un incremento en la ansiedad social entre pares (Al Mazrooei et al., 2022), que se traduce en la dificultad de los estudiantes para realizar trabajos colaborativos o presentar sus ideas frente al grupo.

Durante la pandemia e inmediatamente después de ella, la producción científica en Chile ha priorizado investigaciones de carácter cuantitativo y diagnóstico respecto de los efectos de la ERE en la salud mental y los procesos de nivelación académica de los estudiantes (Martínez et al., 2021; Villarroel et al., 2021). En este contexto, existe la necesidad de profundizar desde una mirada cualitativa en la perspectiva del docente universitario, dado su rol central en el proceso educativo. Así, la relevancia y originalidad de esta investigación reside en dar voz a este actor desde su Conocimiento Profesional Práctico de la Docencia (Calderón, 2017), tratando de develar su reflexión —situada desde el espacio de la presencialidad actual— sobre aquellas transformaciones sutiles, pero críticas en el sujeto aprendiz, que hacen necesaria también una transformación en el espacio de formación universitaria. Con ello se busca responder a la advertencia presentada en el informe del CRUCH (2025) sobre el deterioro de la salud mental en estudiantes, la que representa un desafío para las instituciones de educación superior y que exige acciones que permitan transitar desde una contención reactiva hacia una formación que integre el bienestar como elemento inherente del currículum.

2. Objetivos

La presente investigación tiene como objetivo general explorar y describir los procesos de reflexividad de académicos de la Universidad de Valparaíso sobre la docencia remota durante la pandemia y presencial después del retorno. Los objetivos específicos son: (a) describir los significados particulares y colectivos que sostienen los académicos respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje con énfasis en las transformaciones de la docencia en la ERE y luego del retorno a la presencialidad y (b) describir los significados particulares y colectivos que sostienen los académicos respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en los desafíos que emergen luego del retorno a la presencialidad.

3. Método

3.1 Participantes

La selección de los participantes se realizó de modo intencionado, considerando las características del análisis de caso instrumental y colectivo donde el objetivo principal no es la generalización de los resultados sino la profundidad del fenómeno que se presenta en contextos diversos. Así, para la selección de los casos (carreras) se consideraron cinco programas de la Universidad de Valparaíso que comparten la tendencia institucional de aprobación/reprobación durante la ERE y que, consideradas en conjunto, responden a un criterio de “varianza máxima”, considerando la diversidad de áreas disciplinares (Ciencias Sociales, Salud, Educación, Ingeniería y Arquitectura) agrupadas por facultad. Esto permite que los hallazgos sean válidos transversalmente pese a lo reducido

de la muestra. Para cada caso se seleccionaron dos participantes, cantidad que se considera suficiente para realizar el contraste intracaso e intercaso.

El total de participantes fue de 10 académicos, con una proporción de 70% mujeres y 30% hombres (ver Tabla 1). Todos cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: (a) tener más de cinco años de experiencia en docencia universitaria; (b) realizar docencia en primer o segundo año (asignaturas definidas como teóricas) o en tercer a quinto año (asignaturas definidas como prácticas o teórico-prácticas); y (c) realizar docencia en modalidad ERE durante 2020-2021, sin contar con experiencia previa de docencia online antes de ese periodo.

Tabla 1

Características de los académicos y académicas participantes en el estudio

Caso (carrera)	Género	Código participante	Años de experiencia en docencia universitaria	Nivel en que imparte docencia	Tipo de asignatura que imparte
Arquitectura	Femenino	ARQ1	10 años	1.er semestre	Teórica
	Femenino	ARQ2	20 años	5.º semestre	Práctica
Ingeniería	Femenino	ING1	15 años	1.er semestre	Teórica
	Masculino	ING2	55 años	8.º semestre	Práctica
Obstetricia y Puericultura	Femenino	OP1	12 años	2.º semestre	Teórica
	Femenino	OP2	6 años	6.º semestre	Práctica
Pedagogía en Música	Femenino	PM1	19 años	1.er semestre	Teórica
	Masculino	PM2	20 años	6.º semestre	Práctica
Trabajo Social	Femenino	TS1	17 años	1.er semestre	Teórica
	Masculino	TS2	16 años	5.º semestre	Práctica

3.2 Diseño

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo-interpretativo (Denzin & Lincoln, 2012; Flick, 2015; Strauss & Corbin, 2002), con un diseño de análisis de caso instrumental y colectivo (Vázquez Recio & Angulo Rasco, 2003). Este diseño tiene la particularidad de reconocer y valorar lo particular o idiosincrático de cada caso, así como lo común o colectivo en un grupo de sujetos que han vivido una experiencia en común (Stake, 1995), en este caso docentes universitarios que debieron realizar ERE en contexto de pandemia. Su carácter instrumental deviene del ejercicio ordenador de la investigadora por incluir en la selección de participantes todas aquellas dimensiones o variables que, de acuerdo con la información disponible, resultan relevantes para la comprensión del fenómeno a estudiar. Los casos (carreras) fueron seleccionados conforme su tipicidad en el contexto institucional, a la vez que los sujetos participantes fueron seleccionados conforme criterios de varianza que resultan significativos para el problema que se está investigando (sexo, tipo de asignatura, etc.).

3.3 Instrumentos

Entre mayo de 2023 y marzo de 2024 se realizaron un total de 10 entrevistas semiestructuradas en profundidad, con una duración promedio de 90 minutos, en éstas se realizaron preguntas tendientes a identificar los siguientes ejes temáticos: (a) características de la ERE en comparación con su docencia antes de la pandemia; (b) las características de los aprendices durante la ERE y

sus cambios percibidos cuando se retoman las clases presenciales; (c) desafíos y transformaciones que identifican como necesarias o posibles para la docencia en el futuro.

3.4 Procedimiento y resguardos éticos

El estudio fue aprobado en sus aspectos éticos por el Comité de Ética Científica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso. El reclutamiento de los participantes se realizó a través del correo institucional a todos aquellos docentes que realizaban docencia en aquellas carreras que serían objeto de estudio. Se seleccionaron aquellos que respondieron aceptando la invitación, cuidando de cumplir con los criterios de género y ciclo de formación que se definieron previamente.

Todas las entrevistas fueron realizadas por la investigadora responsable. Las personas entrevistadas aceptaron participar a través de la firma de un consentimiento informado, no recibiendo compensación por ser parte del estudio. Toda la información que aportaron se encuentra debidamente anonimizada y a resguardo por la investigadora responsable.

3.5 Estrategia de análisis

Las entrevistas fueron transcritas por la investigadora y los corpus textuales analizados a través de la técnica de análisis de contenido (Andréu Abela et al., 2007; Krippendorff, 2004; Strauss & Corbin, 2002), utilizando para estos efectos el software NVivo versión 1.7.1. El análisis se realizó siguiendo una lógica inductiva en dos fases sucesivas, en la primera (intracaso) cada uno de los casos fue considerado de forma independiente, elaborando y levantando códigos consistentes con los objetivos de la investigación y otros emergentes.

En el análisis se consideraron los siguientes criterios de rigurosidad y calidad: (a) credibilidad y consistencia interpretativa, a través de la triangulación por pares investigadores; (b) saturación teórica cuando en el análisis intercaso la incorporación de nuevos datos no generaba códigos de segundo orden ni modificaba la estructura de significados previa; (c) transferibilidad, aunque los resultados no aspiran a una representatividad estadística, se realizó un análisis profundo del fenómeno a partir de la descripción densa de los contenidos y la varianza máxima de los participantes.

4. Resultados

La presentación de los resultados se organiza en torno a dos momentos clave, el primero corresponde al transcurso de la ERE, donde se describen sus inicios y aspectos sutiles del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus posibilidades e imposibilidades que emergen de la formación a distancia y de la pantalla como espacio de aprendizaje.

El segundo momento corresponde a las reflexiones de los docentes en tiempos de pospandemia y luego del retorno a la presencialidad, donde se reconocen déficits, transformaciones y desafíos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el corto y mediano plazo. La Tabla 2 resume el proceso de categorización.

Tabla 2

Resumen jerárquico de categorías

Fase de análisis	Temas emergentes: categorías de segundo orden	Códigos de primer orden
Fase I: Características de la ERE como espacio de aprendizaje.	1. Limitaciones de la pantalla como espacio de aprendizaje. 2. Limitaciones en la mediación del aprendizaje a través de la pantalla.	Acción intrusiva; pantallas negras, intimidad, desconfianza en el proceso. Visualización de inequidades, dificultad en la reflexión dialógica, limitada retroalimentación, facilita la no participación, incertidumbre.
Fase II: Retorno a la presencialidad, transformaciones y desafíos.	3. Transformaciones del sujeto aprendiz. 4. Desafíos docentes del retorno a la presencialidad.	Déficits de contenidos y prácticas, falta de autonomía, detención de procesos de individuación. Cambio en la docencia, visualizar necesidades del estudiante, condiciones del contrato de aprendizaje, necesidades socioemocionales.

4.1 Inicio de la ERE

El inicio de la ERE es descrito por los docentes como un momento de marcada incertidumbre. No se trata sólo de la transformación de los contenidos a un nuevo formato, sino también de hacerse cargo del déficit en el uso de las herramientas computacionales (el *know-how* de la clase virtual), y los intentos iniciales por recrear las condiciones de la presencialidad; lo cual redundaba en una sobrecarga objetiva de trabajo en los docentes:

“Fue un tremendo desafío efectivamente cuando tú tienes una asignatura que es teórico-práctica, cuando tienes que reformular absolutamente el programa para poder trabajar aspectos procedimentales que son presenciales, en la virtualidad, ese fue el primer desafío... Nosotros hacíamos el taller igual que como si lo hiciéramos en la presencialidad” (OP1).

“Las profes estuvieron de forma directa e indirecta trabajando 60, 70, 80 horas, nosotros como profesores hicimos lo mismo que nosotros queríamos hacer con los estudiantes, nosotros asumiendo el rol de estudiantes, otro profesor haciendo el rol de profesor para que el resto viera cómo lo teníamos que hacer en esos talleres de telemedicina...” (OP1).

4.2 La virtualidad y la pantalla como espacio de aprendizaje

Con el transcurso de los meses en el permanente ejercicio de comparación con la formación presencial, emergen algunas limitaciones de la virtualidad por el tipo de relación que es posible construir entre docente y aprendices, y de la pantalla como espacio de aprendizaje.

Desde el punto de vista relacional, el carácter de emergencia forzada de esta virtualidad la vuelve una acción calificada como intrusiva y violenta:

“Me empecé a dar cuenta que los estudiantes, en realidad, no estaban tan cómodos en el Zoom [plataforma de reuniones virtuales] y les era súper incómodo, incómodo porque involucraba un espacio de intimidad que no estaban dispuestos a compartir... y válidamente” (PM2).

“Fue un punto complicado, complicado... tener que estar develando, cierto, intimidades, situaciones que no necesariamente tú las traes cuando vienes a clase, o sea cuando el estudiante viene a clase todas sus intimidades de su casa quedan allá, uno no irrumpe” (TS1).

En el mismo sentido relacional, la sala de clases presencial recrea un microuniverso hasta cierto punto privado, donde se construye la “confianza” entre los sujetos aprendices y su profesor, en la pantalla, este límite se torna incierto, en parte por la dinámica que se produce durante la clase y su posterior grabación y por la presencia de otros que intencional o inintencionalmente pasan a ser parte de este micro universo privado:

“Uno por Zoom no puede conversar, porque están todos, da vergüenza, no sé, da vergüenza preguntar quizás, en cambio en la clase presencial es como típico que las personas más tímidas al final uno termina la clase y van y nos preguntan” (OP2).

“En general, uno habla con mucha confianza, pero quizás qué cosa... como en un acto de confianza... esa confianza que tú encuentras en sala, que también había que considerar ese espacio de confianza dentro de una pantalla negra” (ARQ1).

“Mucho profesor se dio cuenta que eran unos padres y una familia que estaban en la clase de uno... me escuchaban todos los días. Además, la familia tenía una opinión de la clase... intentas armar como un estado... un espacio de confianza, pero estás en un mundo que es público” (ARQ1).

Por otro lado, la virtualidad forzada y las conductas de los aprendices durante la clase online permitió a los docentes visibilizar y relevar algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje antes invisibilizados por la presencialidad. Se evidencia la diversidad socioeducativa, que se identifica desde las desigualdades existentes entre los estudiantes en términos de acceso y conocimiento de uso de las tecnologías, y la disposición de entornos para el aprendizaje que compiten con el espacio familiar. Por otra parte, el contexto de pandemia propicia la necesidad de un acercamiento al sujeto aprendiz en tanto sujeto pandémico, condición que comparte con el docente y que instala una relación más igualitaria entre ambos que no estaba presente con anterioridad:

“Me llamó mucho la atención el hecho de la diversidad, y ahí donde uno empezó como a notar, cierto, las inequidades en términos de las posibilidades de estar conectados a la clase, la disposición también de materiales, tuve estudiantes que no tenían la posibilidad de conectarse... la veo que ella está en la cocina y que está preparando almuerzo para sus hermanos” (TS1).

“Yo creo que hubo intentos importantes para darle más intensidad a este espacio... personalmente, yo creo que fue de los períodos en los que estuve más conversando temas que no tienen que ver necesariamente o estrictamente con Arquitectura... darse el espacio de conversar la extrañeza de ese momento, de vivirlo tanto profesores como estudiantes, desarmar esta figura de que profesores no somos afectados por la contingencia de las cosas... creo que darle un poco más densidad a lo humano” (ARQ2).

La conducta del sujeto aprendiz en la clase online también generó hipótesis respecto de sus motivaciones y disposición al aprendizaje, lo que alimentó la preocupación de los docentes por los resultados del proceso:

“Entonces ese tipo de cuestiones, ese tipo de actitudes, falta de compromiso; al principio impactó, después uno se indignó, pero al final uno terminó diciendo: Bueno, es así po'. Entonces el 2021 con la segunda cuarentena...uno ya sabía lo que era esto... significaba que uno le iba a hablar a una pantalla sin interacciones y que el estudiante entre menos interacción tuviese la clase, la agradecían” (PM2).

“Entonces el estudiante se acostumbró a que el profesor le hablara al Zoom así como un programa de televisión... y era imposible sacarlo de esa situación... de una comodidad, pero una comodidad no intencionada en el sentido como de mala intención de no querer hacer nada, pero era una comodidad muy propia de la edad y además una comodidad que fue avalada por la Universidad, porque ésta no quería poner presión y hubo una serie de relajos reglamentarios, pero además es una comodidad que él sentía que lo protegía” (PM2).

En este espacio relacional que emerge en la virtualidad, algunas acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje como la reflexión dialógica y la retroalimentación fueron más difíciles o menos probables que ocurrieran:

“La interacción... es muy necesaria en la formación inicial docente, la conversación con los estudiantes, el diálogo... tiene que ser dialógico, no puede ser: eh, ya léanse esto y después yo les pregunto en una prueba. No es aprendizaje de materia, de contenidos... es muy necesaria la reflexión... eso es conversarlo y que ellos reflexionen mucho en trabajo en equipo, trabajo en grupo, reflexionando en torno a situaciones complejas, a posiciones de distintos autores... y claro eso online era imposible... hacerlos reflexionar y conversar de manera profunda todos estos temas, hay que generar un ambiente para que se produzca esto, ese ambiente es imposible generarlo a través de una pantalla” (PM1).

“Establecer una relación de confianza que es una cuestión base en la realización del taller, de confianza porque cada estudiante presenta sus trabajos, el resto lo escucha... es una relación entre confianza y complicidad con respecto del trabajo que se lleva adelante. Eso diría yo que fue lo más dificultoso, porque había estudiantes que no se conocían” (ARQ1).

Por último, emergen también algunas limitaciones de la pantalla como espacio de aprendizaje. Mientras que en la sala de clases existen múltiples formas de estar o mostrarse del aprendiz, en la pantalla la relación educativa pierde “densidad” y se vuelve una “muralla” donde el aprendiz puede hacerse presente o desaparecer conforme prende o apaga su cámara en un acto de todo o nada que no se replica en la presencialidad:

“El anonimato, también era mucho más fácil pasar piola por así decirlo, como entre comillas. Simplemente poner la pantalla nomas, cosa que no se puede hacer aquí de manera fácil; hay menos capas, no cierto, como que uno cuando está en la presencialidad hay más capas de interacción. A través de la pantalla son muy pocas, es más fácil exponerse y es fácil apagarse” (ARQ2).

Asimismo, la pantalla del ordenador no logra recrear algunas dimensiones de la acción práctica, ni posibilitar algunas de las cualidades más sutiles del aprendizaje muy propias de las particularidades de las disciplinas o profesiones:

“Yo creo que es similar, pero la principal diferencia es como el entorno, es diferente también la experiencia de ir al hospital, de realmente enfrentarse a una mamá, no es la compañera, hay otras colegas, tratábamos de hacerlo todo como muy muy similar, pero el entorno en el fondo es totalmente diferente” (OP2).

“La experiencia... la experiencia en sala, el trabajo manual, el trabajo análogo. Todas esas cosas para nosotros son súper relevantes... sobre todo el trabajo análogo, entonces, enfrentar el trabajo análogo con un mundo digital... es complejo, tiene que ver con la creatividad, también tiene que ver con el acercamiento en términos de asegurarse de una competencia visoespacial, aquí hay una relación de material, una relación de comprensión tridimensional, una comprensión de la idea del vacío, todas esas cosas en términos que las ves físicamente porque una pantalla, aunque se diga que es un programa tridimensional, tú ves una cuestión bidimensional” (ARQ1).

4.3 Reflexiones pospandemia: transformaciones y desafíos

El retorno a la presencialidad el año 2022 implicó un reencuentro entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y también un reconocimiento de aquellas transformaciones que surgieron desde la pandemia y de la ERE, que configuran desafíos a corto y mediano plazo.

Parte importante del relato de los docentes caracteriza al sujeto aprendiz que retorna a la docencia presencial desde algunos déficits que incluyen ausencia de contenidos de aprendizaje, falta de integración de estos en el mundo de la práctica, inadecuadas técnicas de estudio y de organización del tiempo, y baja motivación académica:

“El equipo estaba como muy consciente de que había aspectos que tenían que reforzar dentro de los talleres en el nivel que seguía... hubo un reforzamiento de los aspectos procedimentales que finalmente eran los que más nos complejizaba el desarrollo en esta asignatura” (OP1).

“Al principio los cabros estaban, así como reacios, reticentes de que ‘pucha, hacer un proyecto’ y hay mucha inseguridad también” (PM1).

“Me dice un alumno: profe, yo estudio de YouTube. Pero es que ahí tenemos problemas... no tiene su cuaderno de ejercicio... el tema de la salida, la junta, los juegos, que si tienen pruebas tienen que distribuir el tema en el estudio y no a última hora... una de las cosas que más cuesta y que más les costó el 2022 fue precisamente el tema de tratar de que el alumno se interesase en aprender. Les costaba mucho el tema de mantener el silencio, les costaba mucho el tema de concentrarse, les costaba mucho el tener inquietudes por aprender... en primer año es donde está la batalla y la lucha contra el desinterés, las ganas, el que ellos tengan ese hábito de estudio, que quieran preguntar. Difícil, difícil, mantienen una actitud, así como que a todos los mandaron obligados. la verdad que el alumno después de la pandemia no tiene cuaderno, no escribe, solamente mira” (ING1).

La ERE, con las limitaciones que impuso desde el punto de vista de la interacción social con docentes y compañeros, y la imposibilidad de participar de experiencias fuera de lo académico, vinculadas a la vida universitaria son señaladas por los docentes como

causantes de una especie de “detención” en los procesos habituales de autonomía e individuación en el contexto de la vida universitaria. Este menor desarrollo de los aprendices impacta su forma de aprender, la que se torna estratégica e instrumental, limitando con ello el alcance más reflexivo del aprender:

“La autonomía es cada vez más difícil pedirla, pero también es algo que para los equipos docentes es algo que debemos empezar a transparentar y pedir, exigir, formar estudiantes en su condición de autonomía respecto a sus respuestas en los procesos. Tiene que ver mucho con externalizar la propia dinámica de aprendizaje... a ver cómo explico. Muchas veces piensan que los procesos y las decisiones que ellos toman es porque profesores les piden que hagan ciertas cosas, no es cierto. ‘Es que usted me dijo’; ‘es que yo lo moví aquí porque usted me recomendó eso’” (ARQ2).

“Estudiantes que conceptualizan en grandes verdades y cierran los temas ahí. ... como que cierran rápidamente conceptos, grandes conceptos y eso merma mucho el proceso del conocimiento avanzado que podría tener la Universidad” (ARQ2).

“La experiencia universitaria no es solamente de aula, no es solamente de la escuela, no es de la carrera... tiene muchos escenarios que permiten al estudiante participar o no, participar con más o menos protagonismo a veces, hay mucho más espesor... tiene que ver con el proceso de su individuación o como se hacen individuos únicos con intereses únicos en la medida que prueban o tienen la posibilidad de probar en esta multiplicidad” (ARQ2).

Los déficits y transformaciones identificados por los docentes configuran cambios sutiles en la docencia más allá de la nivelación de contenidos o habilitación de competencias, se trata de aspectos que se expresan en una preocupación por fortalecer los procesos de autonomía e individuación que se logran en la presencialidad y una preocupación por el estudiante como sujeto afectado por preocupaciones y ansiedades que quedan como resultados de la pandemia:

“Es difícil llegar a un aula y simplemente dictar una clase, yo creo que eso no es una manera ya válida, quizás para algunos sí, para mí no, pensando como en el éxito de los procesos formativos. Yo creo que hay que tratar con personas. Hay que generar un lazo, no necesariamente de vinculación afectiva de como que somos amigos o maternal... sino del grupo docente... estamos dándole responsabilidades a los estudiantes, estamos comprendiendo también que ahí hay personas y dentro de eso, el escenario de poder generar un lugar de confianza también es necesario” (ARQ2).

“El poder hacer procesos conscientes de aprendizaje. El entender que cuando algo no resulta bien, está bien que no resulte bien, pero tengo que analizar, por qué no resultó bien... no por eso pedirle a la universidad, o al grupo de profesores que te lo resuelvan, sino asumir con autonomía las consecuencias de aquello” (ARQ2).

“No podemos dejar de lado el cómo el estudiante se siente el momento de llegar, o sea el mirar al estudiante, el preocuparse cuando uno ve que un estudiante está un poco más alejado... derivar a los estudiantes que dejan de venir a clase o que no están participando, o sea, hay una conexión para poder rescatar a esos estudiantes, poder derivarlos a los apoyos de la DAE (Dirección de Asuntos Estudiantiles)” (OP1).

Como se ha descrito en apartados precedentes, la ERE supuso una transformación del escenario de aprendizaje, y con ello una transformación del sujeto aprendiz y sus formas de relacionarse con el aprender. En el relato de los docentes estas nuevas formas

tensionan la vuelta a la presencialidad, y requieren de una actualización del contrato de aprendizaje en torno a dos ejes que se interrelacionan: (a) incentivar al sujeto aprendiz a asumir una mayor responsabilidad por su proceso de aprendizaje, y (b) explicitar las coordenadas ético-profesionales sobre las cuales se construye este aprendizaje.

“Yo digo lo que nosotros hacemos acá es lo que ustedes también después hacen con las personas, si yo acá no es que les enseñe, sino que yo les presento cosas. Ustedes verán lo que toman, lo que dejan, como lo van articulando... como poder recuperar también eso, el tema de lo ético ¿no? de lo que implica el compromiso individual personal con la propia formación en virtud del compromiso que están asumiendo posteriormente en el campo profesional” (TS1).

“Tomar conciencia de que, de la labor, de la responsabilidad que significa ser profesor y se van, vamos también hablando de las experiencias de ellos como estudiante en la enseñanza media y en la enseñanza básica, y qué cosas mejorarían, qué cosas cambiarían, cuáles son las transformaciones necesarias, y ahí ellos van aportando con sus vivencias, con sus experiencias, se van conociendo y yo creo que van adquiriendo y desarrollando un pensamiento crítico que les permite ser más creativos, proponer más cosas diferentes e innovadoras y motivarse también con el tema de la docencia” (PM1).

5. Discusión

Los hallazgos de esta investigación permiten un análisis más profundo de la crisis de formación en la pospandemia. No se trata sólo de déficit de contenidos, de los cuales las distintas asignaturas pueden dar cuenta a través de ajustes metodológicos de carácter nivelatorio, sino de una detención en procesos de autonomía e individuación del sujeto aprendiz, que históricamente avanzaban de forma natural con el ingreso a la universidad y la relación entre pares y con los docentes. Estos resultados coinciden con la revisión de Chapa González (2025), quien destaca el rol del docente como facilitador activo en el desarrollo de la autonomía, a partir de su relación directa con el aprendiz, aspecto que se vio debilitado por la mediación instrumental de la pantalla.

Los déficits percibidos por los docentes, respecto de la socialización de los actuales aprendices y la ansiedad que les genera enfrentar las demandas de la docencia presencial concuerdan con lo reportado por Aravena-Reyes et al. (2026), quienes describen el retorno a la docencia presencial como un periodo de adaptación individualizada y hasta cierto punto fragmentada, que ha tenido una merma del sentimiento de pertenencia institucional de los aprendices.

Mientras que investigaciones previas se han centrado en diagnósticos sobre la conectividad (Villaruel et al., 2021) o sobre la salud mental (Barrera-Herrera & San Martín, 2021; Lorca Navarro et al., 2024; Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2023; Morán & Calderón, 2021; Morán-Kneer et al., 2022) como dimensiones separadas tanto en la ERE como en la docencia pospandemia, el presente estudio a partir de la metodología cualitativa permite explorar una mirada más integrada al identificar que el Conocimiento Profesional Práctico de la Docencia de los académicos reconoce que debió ser reconfigurado no sólo en lo tecnológico y en los contenidos, sino en la gestión de la presencia social y el soporte socioemocional durante la pandemia, y que requiere seguir siendo objeto de reflexión en la docencia presencial actual. La vuelta a la docencia presencial el año 2022 no significó una restauración del pasado, sino la emergencia de un nuevo escenario donde el estrés académico (Lorca Navarro et al., 2024) y las transformaciones del sujeto aprendiz obligan a una actualización del contrato de aprendizaje hacia modelos más flexibles y humanos (Sánchez Antonio &

Reyes de la Cruz, 2023), por una parte, pero que también equilibren la responsabilidad y la autonomía del aprendiz en su propio proceso.

5.1 Recomendaciones para la acción

Respecto de las implicancias y recomendaciones para las políticas públicas, los resultados de esta investigación instan a las instituciones de educación superior a transitar desde una contención reactiva hacia una formación que integre el bienestar como parte inherente del currículum. De acuerdo con las orientaciones de la Subsecretaría de Educación Superior (2024), es recomendable impulsar el trabajo de las unidades de gestión docente presentes en todas las instituciones de educación superior y también en algunas carreras, a fin de estimular la reflexión curricular de los docentes. Esto permitiría: (a) capacitar a los docentes en el manejo de la ansiedad social en el aula física y (b) reconocer y socializar buenas prácticas docentes, en la línea del fortalecimiento de los procesos de autonomía e individuación.

5.2 Limitaciones y direcciones futuras

Respecto de las limitaciones y futuras líneas de investigación, una limitación relevante es el tamaño de la muestra ($N = 10$) que, si bien permitió alcanzar una profundidad interpretativa, restringe la transferibilidad de los resultados. También se reconoce que un posible criterio de memoria (sesgo de recuerdo) pudo haber estado presente en los relatos, ya que la investigación se llevó a cabo pasado poco más de un año desde la ERE. Los estudios futuros en esta línea podrían incluir metodologías cuantitativas y cualitativas intra e interinstitucionales, que aporten evidencia sobre la efectividad de los cambios curriculares en la línea del bienestar de los actores del proceso de formación universitaria.

6. Conclusiones

El objetivo central de la presente investigación ha sido relevar las reflexiones de los docentes universitarios, como actores privilegiados capaces de describir el curso y las consecuencias de la ERE, desde la mirada de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se materializan en el contexto de la formación universitaria. Desde las transformaciones reconocidas, emergen con cierta naturalidad recomendaciones que ponen el acento tanto en lo particular de la disciplina que se enseña, como en aspectos generales de la adaptación a la vida universitaria. En esta investigación se reconoce que el conocimiento profesional práctico de la docencia universitaria, construido por los profesores a partir de su experiencia, se desarrolla mediante un proceso dinámico de reflexión y cambio. Al mismo tiempo, constituye una fuente valiosa de conocimiento sobre dimensiones sutiles de la enseñanza y el aprendizaje, capaz de fundamentar acciones docentes que favorezcan los procesos formativos en un contexto inevitablemente transformado por la ERE.

References

- Acevedo-Duque, Á., González-Díaz, R. R., González-Delard, C., & Sánchez Díaz, L. (2021). Teletrabajo como estrategia emergente en la educación universitaria en tiempos de pandemia. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 460-476.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28068740030>
- Al Mazrooei, A. K., Hatem Almaki, S., Gunda, M., Alnoor, A., & Manji Sulaiman, S. (2022). A systematic review of K-12 education responses to emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. *International Review of Education*, 68(6), 811-841.
<https://doi.org/10.1007/s11159-023-09986-w>
- Andréu Abela, J., García-Nieto, A., & Pérez Corbacho, A. M. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Antúnez, Z., Vergara, R. C., Langer, Á. I., Santander, J., Baader, T., Álamo, C., Arce, M., Delgado, B., Laurin, K., & Moncada, C. (2023). Impact of mental health problems and social support on sleep quality: Follow-up before and during the first eight months of the COVID-19 pandemic in Chilean university students. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 39(2), 188-196.
<https://doi.org/10.6018/analesps.517321>

- Aravena-Reyes, A., Alarcón-Barrueto, E., & Castro-Días, P. (2026). Universitarios en pandemia: análisis cualitativo de artículos Wos/Scopus/Scielo sobre países iberoamericanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 24(2), 1-37. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.24.2.7078>
- Barrera-Herrera, A., & San Martín, Y. (2021). Prevalencia de sintomatología de Salud Mental y hábitos de salud en una muestra de universitarios chilenos. *Psyke*, 30(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21813>
- Calderón, C. (2017). *Conocimiento profesional práctico de la docencia en profesores universitarios. Análisis de casos en contextos de diversidad socioeducativa*. [Unpublished doctoral dissertation, Universidad de Chile]. Repositorio académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/168041>
- Chapa González, D. M. (2025). Autonomía en el Aprendizaje y el Apoyo a la Autonomía Docente en Estudiantes Universitarios: Revisión Sistemática. *EDUCA. Revista Internacional Para La Calidad Educativa*, 5(2), 1-29. <https://doi.org/10.55040/rtz5a066>
- Corporación Andina de Fomento & Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al Covid-19*. Editorial CAF. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/657e3543-74b1-4163-89e5-8e422d23edd8/content>
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2020). *Informe del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas Proyecto de ley sobre aranceles de Educación Superior*. https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=193756&prmTipo=DOCUMENTO_COMISION
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2025). *Bienestar universitario: claves para la convivencia y salud mental*. <https://consejodirectores.cl/wp-content/uploads/2025/06/Bienestar-Universitario-v9-1.pdf>
- Denes, C., & Marquina M. (2022). La educación superior de la pre y post pandemia en América Latina y el Caribe. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (12), 1-6. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/14920>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2012). *Manual de investigación cualitativa Vol. II: Paradigmas y perspectivas en disputa* (V. Weinstabl de Iraola, Trad.). Editorial Gedisa.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage Publications.
- Lorca Navarro, M. R., Araya Orellana, E. M., Da Bove Rybertt, V., Arteaga San Martín, R., & Bouquillard Escalona, V. (2024). Estrés en estudiantes universitarios de carreras de la salud: Impacto al retorno a educación presencial post pandemia por Covid-19. *Salud Uninorte*, 40(3), 759-772. <https://doi.org/10.14482/sun.40.03.025.002>
- Martínez, P., Jiménez-Molina, Á., Mac-Ginty, S., Martínez, V., & Rojas, G. (2021). Salud mental en estudiantes de educación superior en Chile: una revisión de alcance con meta-análisis. *Terapia Psicológica*, 39(3), 405-426. <https://doi.org/10.4067/So718-48082021000300405>
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(número especial), 343-352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios. (2023). *Efectos de la pandemia en la salud mental y en la convivencia de las comunidades educativas: Estado del arte de la investigación nacional e internacional*. Evidencia 57. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19441>
- Morán-Kneer, J. A., Calderón, C., Miranda-Castillo, C., Labbé, Y., & Placencia-Cofré, V. (2022). Entrar a la universidad en pandemia: rol mediador de la regulación emocional en los síntomas depresivos. *Revista de Psicología*, 31(2), 1-9. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2022.64969>
- Morán, J., & Calderón, C. (2021). *Adaptación al contexto académico 2021: percepciones de estudiantes de educación superior de la región de Valparaíso*. Universidad de Valparaíso; Instituto Milenio para la investigación en Depresión y Personalidad. <http://repositoriobibliotecas.uv.cl/handle/uvscl/3985>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2022). *Informe Diagnóstico 2022 sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro*. <https://oei.int/wp-content/uploads/2022/05/informe-diagnostico-educacion-superior-y-ciencia-post-covid-19-oei.pdf>
- Pedro, F. (2020). Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36, 1-15. https://doi.org/10.33960/AC_36.2020
- Robles-Ojeda, F. J., Galicia-Moyeda, I. X., & Sánchez-Velasco, A. (2023). Satisfacción y estrés en docentes por las actividades a distancia ante la contingencia por COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14499>
- Sánchez Antonio, J. C., & Reyes de la Cruz, V. G. (2023). Re-inventar las universidades del siglo XXI: retos para una transición civilizatoria pos-pandémica. *Revista de la Educación Superior*, 52(208), 1-20. <https://doi.org/10.36857/resu.2023.208.2652>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.). Editorial Universidad de Antioquía.
- Subsecretaría de Educación Superior. (2024). *Recomendaciones y orientaciones del Consejo Asesor en Salud Mental para la Educación Superior*. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2024/05/Recomendaciones-y-Orientaciones-Salud-Mental-Educacion-Superior.pdf>

Vázquez Recio, R., & Angulo Rasco, F. (Eds.). (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Ediciones Aljibe.

Villarroel, V., Pérez, C., Rojas-Barahona, C. A., & García, R. (2021). Educación remota en contexto de pandemia: caracterización del proceso educativo en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 14(6), 65-76. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000600065>

Statements

Originality Statement: This article is an original work and has not been previously published or made publicly available.

Funding: This research was funded by the Internal Competitive Research Fund for Faculty Members (Concurso Interno Fondo Concursable de Investigación para Académicos y Académicas) of the Faculty of Social Sciences at Universidad de Valparaíso (Exempt Decree 3900 of December 29, 2022, Universidad de Valparaíso).

Acknowledgments: The author thanks the Research Coordination Office of the Faculty of Social Sciences at Universidad de Valparaíso for its support with the administrative management of this research.

Conflicts of Interest: The author declares no conflicts of interest. The author is a tenured professor at the School of Psychology, Faculty of Social Sciences, Universidad de Valparaíso. To minimize any potential undue influence, all participants were affiliated with academic units other than the author's own and had no familial relationship with, or prior acquaintance with, the author before taking part in the study.

Ethics Committee Review Statement: The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki and approved by the Ethics Committee of the Faculty of Social Sciences at Universidad de Valparaíso, act number 01, date of approval January 25, 2023.

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all participants involved in the study.

Data Availability Statement: Not applicable

Artificial Intelligence Statement: During the preparation of this manuscript, the author did not use artificial intelligence tools.