

SECRETARÍA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Becas ISALUD

“Dr. Mario González Astorquiza”

Acerca de los cambios en las prácticas de enseñanza del Primer Ciclo de la Licenciatura de Enfermería en contexto de virtualización de emergencia

Autores: Marcela Agullo;
María José Sabelli; Mariana Ornique;
Rogelio Miyar; Gustavo Gagniere;
Eva Silva; Jorgelina Savoi;
Mariana Ferrarelli; Ayelén Bonifacio

2022



Citar como: Agulló, M., Sabelli, M. J., Ornique, M., Miyar, R., Gagniere, G., Silva, E., Savoi, J. y Ferrarelli, M. (2021). Acerca de los cambios en las prácticas de enseñanza del Primer Ciclo de la Licenciatura de Enfermería en contexto de virtualización de emergencia. Universidad ISALUD. RID ISALUD. <http://rid.isalud.edu.ar/handle/1/1612>



Acerca de los cambios en las prácticas de enseñanza del Primer Ciclo de la Licenciatura de Enfermería en contexto de virtualización de emergencia © 2022 por Agulló, M., Sabelli, M. J., Ornique, M., Miyar, R., Gagniere, G., Silva, E., Savoi, J. y Ferrarelli, M. se encuentra licenciada bajo [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Para ver una copia de esta licencia, visita
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ANEXO

1. Decisiones metodológicas y primeros hallazgos-resultados

2. Enmarcamiento teórico

1. DECISIONES METODOLÓGICAS Y PRIMEROS HALLAZGOS - RESULTADOS.

1.1 Decisiones Metodológicas

El presente es un diseño centralmente cualitativo con algunos aspectos cuantitativos. Nos posicionamos en el amplio espectro de la investigación cualitativa, tomando diferentes técnicas de modo que pudiera aprehender el objeto de estudio desde ángulos y perspectivas diferentes. Partimos de definir el fenómeno a analizar como complejo y entendemos que no puede ser abordado a través de mediciones solamente, sino que se trata de analizar procesos. Asumir una lógica cualitativa implica un proceso de construcción teórica creciente, desde supuestos generales para orientar la construcción de la evidencia empírica en un ir y venir entre teoría-empiría, dialéctico.

Desarrollamos procesos propios de la triangulación metodológica de fuentes, herramientas y datos, considerándola apropiada para este estudio.

La presente investigación constituye un estudio de caso. En esta investigación, conceptualizamos el caso como instrumental (Marradi, Archenti y Piovani, 2010), entendiendo que el propósito de la investigación va más allá del caso, a modo de puente epistemológico para comprender algún fenómeno.

- Lugar y población: Universidad Isalud. Población: docentes del primer ciclo de la Licenciatura en Enfermería. Casos reputados en función del proyecto 2021. Docentes del 1er Ciclo de la Licenciatura en Psicología.
- Rol del investigador y de la población investigada: La relación ha sido de compromiso y alta implicación por parte del investigador y población investigada
- Técnicas de obtención de la información empírica: Entrevistas./ Análisis de Incidentes Críticos (Ver Marco Teórico)

Se construyó una muestra de docentes por conveniencia teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Fidelización institucional
- Antigüedad en la docencia
- En el caso de docentes de Enfermería: Haber participado proyecto 2021, y-o evidenciar congruencia entre lo que visualizó en el aula virtual // las respuestas de entrevistas
- Disponer de tiempo para esta actividad

Se indagan 6 docentes en total donde 3 docentes pertenecen a la Carrera de Enfermería y 3 docentes pertenecen a la Carrera de Psicología, a saber :

De la Carrera de Psicología:

- 1) **Paula Fernández**
- 2) **Adrián Gaspari**
- 3) **Franco Ceresato**

De la Carrera de Enfermería:

- 4) **Celeste Colombo**
- 5) **Teresa Trotta**
- 6) **Karina Balbuena**

En el caso de los docentes de Enfermería, se recurrió a un “protocolo” de entrevista y toma de Incidente Crítico dando “cierta continuidad” a la entrevista realizada en 2021. En primer lugar se retoma el vínculo con un mensaje vía whatsapp o mail con un breve encuadre de este proyecto 2022. Se circulaban además estas consignas también por whatsapp/ mail:

Estimado xxxx: Primero te invitamos a relatar por escrito uno o dos sucesos vividos en tus prácticas docentes durante la virtualización-pandemia-de emergencia, que podríamos nombrarlos como “incidentes críticos”. Entendemos como incidente crítico a:

Un suceso acotado en el tiempo y el espacio que desestabiliza los modos habituales de actuar del profesional y pone en crisis su accionar. Es decir, el profesional entiende que debe hacer algo a partir de esa experiencia. Es importante destacar que el incidente crítico no siempre se connota negativamente. Su característica central es que es provocador, produce un desequilibrio en la rutina habitual del profesional. El incidente provoca de esta forma la necesidad de revisar las concepciones, estrategias y sentimientos del profesional.

◇ Volviendo al pedido, te invitamos a relatar por escrito uno o dos sucesos vividos en tus prácticas docentes durante la virtualización-pandemia-de emergencia, que podríamos nombrarlos como “incidentes críticos”.

Considera incluir en el relato del incidente crítico algunas de las cuestiones siguientes: ¿cuánto tiempo tuvo de duración?, ¿cómo describirías el incidente?, ¿cuáles fueron los principales desafíos en esa situación?, ¿qué acciones recordás que realizaste para abordar el incidente? ¿Qué sensaciones recordás de ese momento? ¿Estás satisfecho con lo que hiciste?

Extensión mínima: 1 carilla, no hay máximo.

Pedido: adjuntar el archivo 48 hs. previas a la entrevista acordada por este mismo grupo de whatsapp.

Para la entrevista se tenía en claro que el sentido de la misma era focalizar sobre el incidente/s. No estábamos buscando realizar preguntas generales, sino focalizadas al incidente relatado por ejemplo ampliando sus detalles. También se tenían a mano algunas preguntas auxiliares que permitieran esta tarea, por ejemplo:

***Si retrocedemos en el tiempo y te volvés a encontrar con la misma situación, ¿qué harías? ¿qué no harías? ¿Qué balance harías de lo realizado en ese momento? ¿Algunos de estos cambios que realizaste a razón del incidente perduran en este momento de presencialidad? ¿cuáles? ¿por qué?

***A partir de lo que estamos intercambiando, se te ocurre otro incidente que no mencionaste y que te parece importante de mencionar, ¿cuál?

+++¿qué título le pondrías al incidente que nos relataste?

En el caso de los docentes de Psicología, se ha invertido el procedimiento central: Si bien se enviaba un primer mail de encuadre, luego se procedía a la entrevista y el relato oral del incidente crítico y luego a la solicitud del mismo por escrito vía whatsapp o mail.

Para el caso de esta toma de datos hemos tenido siempre presente que:

- × Se podía grabar y luego hacer desgrabación y registro “denso”(Teoría Fundamentada, Método Comparativo Constante). En este caso nos ayudamos con una herramienta digital: www.transkriptor.com.es
- × La meta final es generar teoría de base, fundamentada en la evidencia empírica
- × Resulta de suma importancia el encuadre y rapport
- × Asimismo, registro escrito exhaustivo a partir del Método Comparativo Constante - MCC- y el mismo a tres columnas, con posibilidad de inclusión de un racconto holístico

Sin embargo, previa a la comparación, la Teoría Fundamentada considera necesario la descripción de datos y la ordenación conceptual, en la que estos *datos hablan por sí solos*; en cuanto a esto último, Strauss-Corbin (2002: 32)^[1] destacan que “Éste se refiere a la organización de los datos en categorías (o a veces, clasificaciones) discretas, según sus propiedades y dimensiones y luego al uso de la descripción para dilucidar estas categorías”.

En cuanto a la comparación constante, este método, recordemos, propone realizar simultáneamente procesos de codificación y análisis, con el fin de ir generando la teoría de forma sistemática, por medio de la utilización de la codificación explícita y de procedimientos analíticos. Es aquello que, en nuestros registros de campo, representaban una 3era columna donde se apuntaban esos primeros códigos o categorías.

Se trabajaba entonces paralelamente combinando en el análisis de los datos cualitativos, conceptos, categorías, propiedades, aspectos interrelacionados, teniendo presente la posibilidad del surgimiento de nuevas categorías con sus propiedades, las cuales serían

incorporadas en el proceso de análisis. Básicamente este método comparativo distingue hasta cuatro fases que son los momentos principales del análisis cualitativo: 1) comparar incidentes aplicables a cada categoría; 2) integrar categorías y sus propiedades; 3) delimitar la teoría y 4) escribir la teoría.

En este sentido y en línea a “escribir teoría”, en este proyecto 2022, se dio un paso más allá de la llamada elaboración de los códigos. Recordemos que estos códigos o categorías consisten en la sistematización de los datos presentes-incidentes, siendo posteriormente analizados para llegar a una teoría; siendo en este caso la etiqueta in vivo (que puede ser una frase literal del entrevistado o código/ lenguaje en vivo) o etiquetas que condensan el sentido de los fragmentos de la entrevista para luego de allí proceder a la elaboración de la estructura axial, cuya funcionalidad se da para relacionar varias categorías en torno a algunos ejes, la cual relaciona un suceso micro-macro con acciones-situaciones. Así entonces en este proyecto, y avanzando en la construcción de teoría se procedió a la elaboración de NOTAS DE CAMPO.

Sabíamos que esto facilitaría luego agrupar en categorías y familias, en las que haciendo uso de la hermenéutica, podemos establecer una síntesis interpretativa sobre lo expuesto en cada entrevista en profundidad.

Ese paso nuevo que dimos en este 2022 ha sido la elaboración de NOTAS DE CAMPO, las cuales, se transformaron en una estrategia de acoplamiento entre la teoría referencial y la práctica del terreno, asumiéndose un proceso hermenéutico y analítico que en el camino de la construcción de la evidencia empírica.

En la lógica cualitativa, y en especial en la Teoría Fundamentada, las notas de campo representan un vehículo muy útil para la comprensión de los fenómenos a estudiar y comprender.

Según Taylor-Bogdan[2]: *Las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador. La secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones se registra con la mayor precisión posible. La estructura del escenario se describe detalladamente. En resumen, las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación. Una buena regla establece que si no está escrito, no sucedió nunca.*

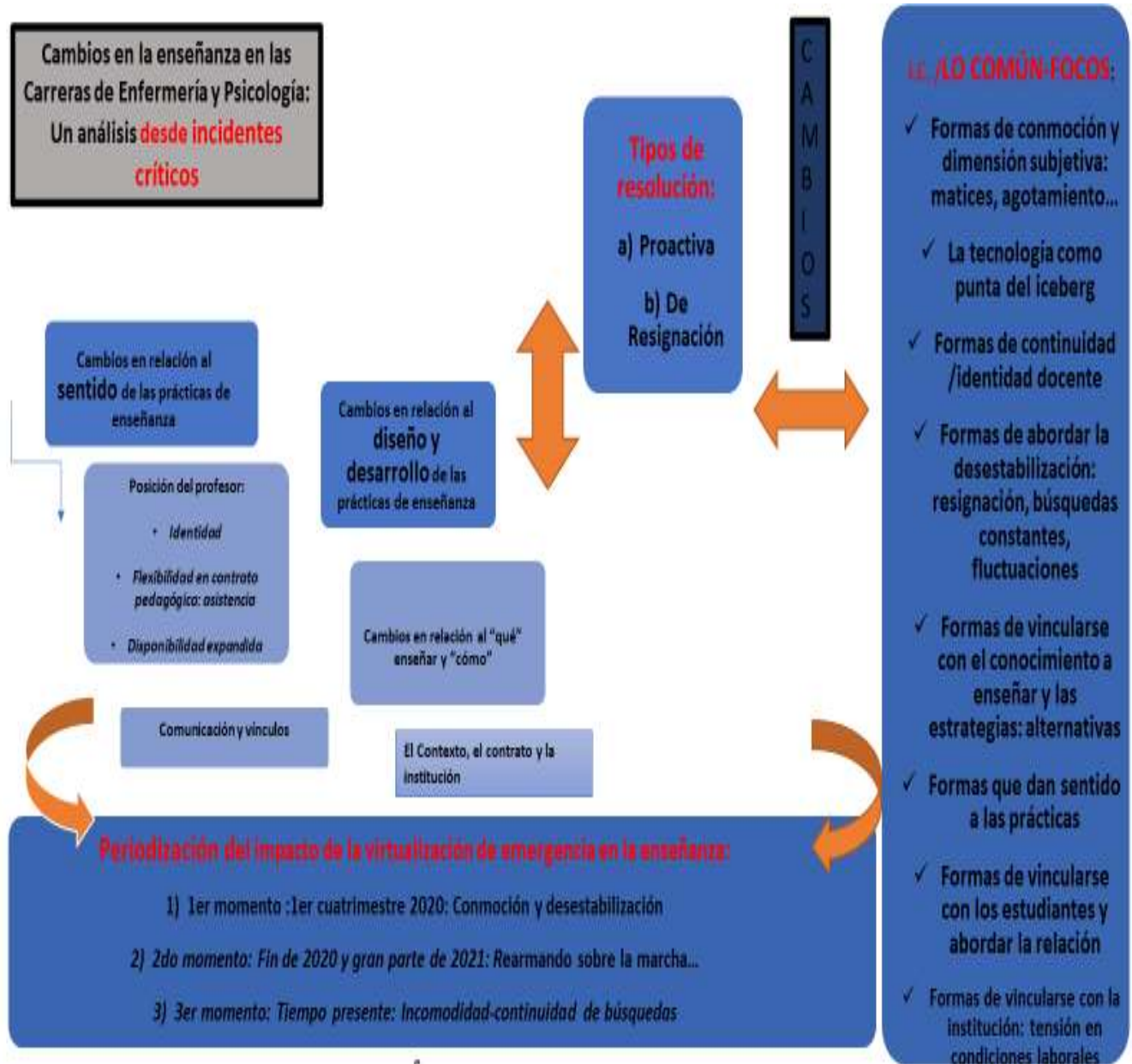
En este sentido tomamos como acuerdo incluir en nuestras notas de campo: categorías o códigos que surgieran de nuestros registros, incidentes, verbatim, impresiones, y si fuera necesario alguna inclusión de referencia teórica que permitiera echar luz sobre eso que se estaba analizando.

1.2 De los “datos codificados” a los “datos significados”. Primeros hallazgos-resultados

Las instancias de “terreno”, las entrevistas y análisis de nuestra muestra nos permiten obtener registros “codificados” o sea dejamos emerger algunas categorías que fueron dando forma a nuestra escultura teórica, a nuestra propia “teoría de base” que ha sustentado nuestros resultados y que dotó de “significación” nuestra evidencia empírica. Entonces, a partir de las

instancias empíricas de las entrevistas y análisis de IC, retroalimentaciones al interior del equipo y la lectura de antecedentes teóricos elaboramos un Cuadro a modo de **escultura teórica** que permite entender nuestros puntos de llegada, nuestros hallazgos y **resultados**.

Veamos el cuadro:



Para abordar este cuadro donde ponemos en relación los avances de construcción teórica que fuimos elaborando a partir del terreno, describiremos esta estructura teórica a partir de dos de sus principales pilares:

a- **Periodización de los aspectos de la dimensión subjetiva**, o sea cómo el impacto subjetivo que provocó el contexto pandémico en los profesores fue transformándose a lo largo del tiempo, de los años....

b- **Los focos advertidos en los relatos de Incidentes Críticos-IC-**, o sea como singularmente cada docente destaca algún incidente crítico en su tarea a lo largo de los tiempos de pandemia y sus puntos comunes.

A. Periodización desde la perspectiva de los entrevistados

Entre los docentes entrevistados advertimos una importante implicancia desde lo personal la situación en la que se produjo la virtualización de emergencia provocada por un virus desconocido con efectos potencialmente mortales. Ya en el enmarcamiento teórico señalábamos que a diferencia de otros ciclos lectivos, los años 2020 y 2021 parecen haber dejado momentos con identidad propia. Este foco colocado sobre el impacto que este primer momento produjo en los docentes, lo asociamos a una “Primera fase” que se caracteriza por una conmoción y desestabilización de los docentes surgida tanto por los cambios ineludibles en las tareas docentes habituales como por una crisis vital y social inédita causada por el encierro y la incertidumbre. El sismo generó un choque a partir de disposiciones ligadas a la necesidad de “quedarse en casa” y la inestabilidad propia de la situación global que se estaba viviendo. Vale la pena señalar el modo en que la variable tiempo marcó cada una de las fases. En esta primera, se creía que el cierre iba a ser breve, por lo que el horizonte de tanta conmoción parecía tener un fin en el corto plazo. Desde el punto de vista pedagógico - didáctico, en este primer período de virtualización de la enseñanza, primó la preocupación por contar con aulas virtuales para, a través de las mismas, poner a disposición materiales en diferentes formatos.

Diferentes formatos, con diferentes connotaciones y puestas en acto, dando matices muy singulares a las distintas propuestas de enseñanza. Oigamos algunas voces de los docentes:

Entrevista a CC (4):¹ *“Para pensar en un IC lo advierto como “a punto de colapsar” cuando la universidad “entra” al hogar. Tuve que bajar un cambio a partir de un episodio que compromete mi salud y que me llevó a replantear mi rol docente y el vínculo con los estudiantes”.Bueno, estábamos por comenzar la clase de Pediatría, me parece que era, yo estaba en bueno, en una oficina con mi nena, dando vueltas a punto de colapsar, el primer cuatrimestre del 2020... Al ser todo algo nuevo para nosotros las clases virtuales y el confinamiento, uno se estresa. entonces da la casualidad, que voy a empezar la clase de Pediatría y bueno, yo siempre tengo la costumbre de saludar a los chicos y preguntarles cómo están. Bueno, esta mañana me encontré con una sorpresa tragando saliva porque yo también estaba colapsada y había sido que todos estábamos colapsados. Me acuerdo particularmente de esta estudiante que había relatado lo que le pasaba en la clase y empezaron en las clases, no solamente mi clase y empezaron todos a exponer su situación. Bueno, la situación era particularmente que ellos tenían que estudiar, que no daban más, que estaban cansados, que no sabían qué hacer porque querían cumplir con la universidad, pero estaban en la casa, muchos no tenían espacio como por ahí tenemos los docentes y estaban todos juntos vamos a decir en una en un mismo ambiente.”*

¹ En comunicaciones que se realizarán sobre esta investigación se mencionarán a los entrevistados con un número a cada uno/a.

Entrevista a KB 6: *“ Poner límites a las demandas, bajar las ansiedades propias y del resto y ordenar mejor los tiempos, fue primordial al principio”*

Entrevista a AG (2): *“Yo diría que por lo menos recuerdo este un cimbronazo entre un momento en que nos imaginamos un futuro de 15 días de pandemia, de cuarentena, quizás la extensión de una semana más donde nos dispusimos una situación excepcional que tenía un final que se preveía...en otro momento apareció un futuro más incierto, diría un poco más angustiante, no? por la incertidumbre, muy ansiógeno...”*

Así lo expresa en la entrevista FC (3): *“Claro, fue todo muy caótico a ver, desde el vamos; otro dato que me parece interesante agregar es que en Uba, la materia es una materia de final de carrera y en Salud es una materia del primer año y primer cuatrimestre...”*

Visualizamos cómo en el relato de estos docentes- entre otros- se observa una **periodización** entre el 2020 y 2021 en los entrevistados, casi en su totalidad. Un **primer momento** al inicio de la virtualización de emergencia se podría caracterizar como un momento de profunda *conmoción subjetiva o sea un cimbronazo* que trajo exceso de tareas y contenidos. Aparece el relato de esperar a que finalice y advertir que no iba a suceder.

También una entrevistada lo caracterizó al primer momento como: *temor a la incertidumbre* que se vivía (no exclusivo de lo educativo)

Aparece un **segundo momento** (para algunos se produce en la segunda mitad del primer cuatrimestre de 2020, para otros en el segundo cuatrimestre), de búsqueda de alternativas mayormente.

FC (3): *“En las primeras 2 semanas tuve que reconocer que no iba a poder aprovechar el espacio de videollamadas de la forma que yo esperaba y abordar todos los contenidos de esa misma manera, o sea, desde la misma manera que hubiera aprovechado una clase el tener que reprogramar cómo usar las videollamadas, cómo iba a manejarlo “*

Un tercer momento de incomodidad, cansancio, o bien de resignación. asociado al 2021 y un segundo año de virtualización Lo referido a la “resignación aparece asociado a ser .. *“complejo por hijos en escuela, vuelta a la presencialidad, burbujas, horarios imposibles, yo volver a lo presencial en un trabajo, hizo casi imposible que pudiera pensar en buscar algo nuevo respecto del 2020”* (PF 1)

En algunos entrevistados el contexto familiar aparece en el relato como un aspecto desde el cual se repiensa a los estudiantes, por ejemplo la entrevistada (PF1) refirió a ver a su hija cómo se comportaba como estudiante con la cámara apagada *“ estaba con pijama, cámara apagada, tirada en la cama...”* y asociaba a su hija con lo que sus alumnos hacían.

También el contexto familiar como “interferencia”, no pudiendo tener concentración plena para la tarea docente.

Por último, el ser “esencial” en el trabajo no docente, aparece como una condición que complejizó la tarea en distintos momentos de la periodización.

B- Los focos advertidos en los relatos de Incidentes Críticos-IC

Una característica que advertimos sobre los IC que reconstruyeron los docentes entrevistados es que hay más de una lectura del mismo y su tematización, si en una primera capa aparece la relación con la tecnología, en una segunda se presenta la relación con la identidad, si aparecen cuestiones de encuadre, luego aparecen condiciones laborales.

B.1. La tecnología como punta del iceberg

Una vez que se inició el proceso de virtualización y se empezaban a acomodar algunas cuestiones político-educativas y pedagógicas parece que la pandemia permitió visibilizar el lugar de la tecnología en la enseñanza universitaria. La tecnología que en un principio era valorada por los docentes como una gran preocupación, se reconfiguró luego como “esa puerta de entrada” a otras dimensiones de la enseñanza.

La virtualización de emergencia planteó la desestabilización de las maneras habituales de actuar como docente. En esta investigación, a diferencia de la anterior aparece el uso de las tecnologías con menos insistencia que en la investigación anterior realizada por este equipo (investigación del año 2021), que aparecía de manera más intensa. Podríamos decir que las tecnologías se presentan como “esa punta del iceberg” donde debajo podían advertirse otras problematizaciones tanto identitarias como docentes y asimismo más vinculadas a sus propias prácticas, o bien a dimensiones de la práctica que resultan valiosas..

En la entrevista a TT 5 por ejemplo aparece insistentemente que el IC ronda en relación a la digitalización de los materiales, contenidos, sin embargo, en una segunda capa, expresa que ella *necesitaba*, estar cerca de los alumnos, preguntarles, verlos. Leer con los alumnos, ayudar a sintetizar, preguntar, dar feedback quizá urgida por encontrarse con quien era habitualmente como docente. Asimismo. se comenzaba a indagar otras “formas de enseñar”, ella decía: *“Nos llevó a hacer algo diferente por ejemplo a preparar el powerpoint, de pronto yo no lo tenía armado, entonces bueno, todos los contenidos hubo que trabajarlos distinto, recortar toda esa información, ver cómo armar la clase y bueno, igual debo reconocer que todas las capacitaciones que tuvimos también me ayudó un montón, porque bueno, uno si bien manejaba la computadora, pero había cosas que una no estaba acostumbrada, yo no estaba acostumbrada a hacer presentaciones tampoco.”* También expresó en una segunda capa su necesidad de continuar con las maneras habituales de actuar, lo veremos más adelante.

B.2. La búsqueda de la identidad docente perdida

Una característica de los IC en contexto de emergencia (no se evidencia en las investigaciones al respecto) es que es la identidad docente la que se pone en cuestión directamente. El no poder ser una o él mismo en su posición docente, o bien en sus maneras habituales se constituye como el centro del IC.

****Identidad perdida, identidad en emergencia, la mayor parte de los entrevistados** expresa explícitamente la búsqueda de su identidad docente perdida por el aislamiento obligatorio (ASPO) y posterior virtualización de emergencia. Retomamos aportes de del Mastro y Monereo (2014) para quienes los docentes universitarios piensan, actúan y sienten su profesión de manera variable, lo que determina su identidad, es decir su “forma de ser profesor”, misma que orienta su forma de abordar las clases, de tratar con los alumnos, de interactuar con sus colegas,

de solucionar situaciones críticas, etcétera. La virtualización de emergencia puso en crisis esas formas habituales de ser profesor.

En relación con aportes de Monereo y Badia (2011) distintas dimensiones caracterizan la identidad docente, las representaciones sobre su rol profesional, sobre la enseñanza y el aprendizaje, y sobre los sentimientos asociados a la docencia. Parecería que la virtualización de emergencia puso en jaque todas las dimensiones de la identidad docente.

Por ende la desestabilización de base que planteó la virtualización de emergencia implicó cómo reconstruir/se identitariamente como docente en un contexto desconocido y de catástrofe.

Veamos que expresaron nuestros entrevistados:

TT (5) *“Trate trate de buscar mi forma como que me pareció como adaptarme a la pantalla, pero no yo salir de mi forma. Entonces como que uno va aprendiendo todo el tiempo. Cuántas cosas uno va aprendiendo también es como que estamos todo el tiempo con la tecnología en un montón de cosas que uno desconocía eso también es real, no?y reconozco que mis limitaciones también tengo que dar más tiempo, no? “...”(5)*

CC (4) *“Los profes siempre echamos la culpa de los fracasos a los estudiantes, porque siempre tienen todas las excusas; entonces yo empecé a relatar esta situación que me había pasado para que entendamos que del otro lado también hay un ser humano que siente, que vive, que tiene familia y demás, así que fue algo que me marcó mucho. Creo que hay un antes y un después como profe, no?”*

B.3. Otros Focos, problemas de los IC

En el análisis de los IC, los focos, aspectos centrales que expresan refieren a diversas cuestiones, a saber:

b.3.1.Sobre los vínculos con los estudiantes y la forma de abordar la relación

Algunos IC focalizan en el vínculo con los estudiantes y la manera de abordar la relación. También aparece la necesidad de comunicarse para sostener la relación.

Este es el tema o foco central en nuestra indagación y es reconstruido por los docentes de distintas maneras, aparece de manera diferente en distintos entrevistados.. Por un lado, dada la ruptura de las maneras de vincularse habitualmente, surge la necesidad de reconstruir las maneras de la presencialidad física. También surgen necesidades específicas de dar espacio a intercambiar sobre lo que ocurría en el contexto complejo y angustiante. Por otro lado, otros docentes expresan su preocupación por el sentido de la participación y comunicación con los estudiantes.

Los entrevistados focalizaron en lo vincular poniendo énfasis en dar espacio a lo que los estudiantes expresen lo que les sucedía. Tal como expresa uno de los entrevistados (AG 2) refiriéndose al título que le pondría a el IC “Catarsis acotada. El valor de la catarsis”. Este docente propuso un diseño de un espacio en su taller, lo caracterizó como catártico y que se fue diluyendo con el tiempo en función de lo que sucedía epocalmente. *“todo remitió a la pandemia y lo que estábamos pasando, escuché muchas tragedias”*. La posición del docente fue

dar espacio para hablar de la tragedia para poder seguir formando y para ayudar a reflexionar sobre la posición del psicólogo desde la misma acción.

Una docente expresa su preocupación por el sentido de la participación y comunicación con los estudiantes. Así lo refiere PF 1 quien menciona que su preocupación era cómo *no* participaban los alumnos, la cantidad de con cámaras apagadas en las clases y no saber si estaban o no realmente conectados con la clase. También refiere a la flexibilización de la asistencia, *“Un día me encontré con dos estudiantes, me pregunté si tenía “resto” para enseñar a dos y estaba bien que fueran dos?”* Sin embargo al preguntarle que ¿Qué perdió en la pandemia? *“El vínculo, herramientas, perdí el vínculo”*

b) Como expresamos previamente, otros IC en primera instancia refieren a aspectos tecnológicos para abordar la enseñanza y la digitalización como problema central a abordar en el primer cuatrimestre del 2020 y luego, como segunda capa aparece con fuerza que el problema central era poder recuperar *“mis formas habituales de actuar, volver a tener mis formas”* *“Mirarlos a la cara, conectar acercándome”* (TT 5) El IC refiere a recuperar las maneras habituales de enseñar y vincularse con los alumnos.

Oigamos a otros docentes al referirse a esas “nuevas formas de vincularse” y a ese aceptar esas mismas nuevas formas.

TT 5 : *“La actividad con el zoom me parece fantástica. Yo creo que no cambiaría mucho, ahora si me sacan el zoom ahí sí, es como que digo como retomo otra vez esta situación no ahí sí, tendría que ver cómo lo manejaría pero teniendo el zoom me parece que tengo esa llegada al alumno tengo esta posibilidad de la ida y vuelta, esta cuestión de poder preguntar y que alguien me responda del otro lado... En general cuando doy clase como que voy observando cada uno sus caras, no si bien tengo un número un número digamos numeroso porque son grupos importantes de de 30 y pico 40 en una en un aula, pero sí me le presto mucha atención a aquel que está en el fondo de todo que se me está durmiendo o que no sé o es como que voy cada uno y me voy acercando, necesito esa cercanía... necesito constantemente un ida y vuelta”*

FC 3: *“Entendiendo que ahora la gente iba a estar en su propia casa entendía que también, o sea, por ejemplo, tenía madres o gente que tenía familia, entonces también dar un rato para que la gente pueda acomodarse, ir r al baño, servirse un café o ver qué, o ver cómo estaban sus chicos, o lo que sea me parece que tenía bastante sentido entonces, me pareció que o sea, hacía dos recreos cortitos de creo que 10 minutos para generar otro clima con ellos”*

En la investigación anterior, surgían con mayor intensidad las cuestiones asociadas a las aplicaciones y tecnologías en pos de la comunicación y vinculación. Entendemos que la distancia temporal posibilita expresar de otra manera las vivencias sobre la virtualización de emergencia.

b.3.2.Sobre las condiciones laborales y decisiones institucionales como IC

Aparecen incidentes respecto de las condiciones laborales de la virtualización de emergencia, en referencia a la intensidad/ sobrecarga laboral, se referencia el espacio de trabajo/ familiar como un problema, la convivencia con otros trabajos esenciales (tanto de alumnos como docentes) y las diversas posiciones institucionales cuando el pluriempleo docente prima.

Una entrevistada refiere dos IC, uno focaliza en las condiciones de trabajo, sobrecarga laboral. La entrevistada (KB 6) advierte que la clase expandida resultaba problemática... *“hasta donde?” ...“Tuve que aprender a abrir los canales y luego acotar momentos (“tiempos protegidos”) porque sino era mucho”* (6)

En referencia a diversas experiencias no solo en el caso de la formación en enfermería (6) expresa: *“la carga laboral de docentes y alumnos siendo ambos esenciales, creo fue de lo más complejo, los alumnos tomaban clases desde su puesto de trabajo, hospitales, obras sociales y su disponibilidad era acotada, además la recarga laboral docente por ser presencial en mi trabajo cotidiano en toda la pandemia hacía que la dedicación fuera distinta que la previa a la pandemia. Esto afectó a la calidad de la enseñanza y del aprendizaje”*.

Por otra parte, si bien no lo plantea como IC, una entrevistada, PF 1 expresa que la conexión con la tarea fue muy distinta en el entorno de la casa conviviendo con su flia. *¿dónde tenés la cabeza?* expresa en un momento. Es decir, las condiciones de trabajo en su propio hogar son mencionadas en un momento de la entrevista con insistencia.

Por otra parte, la entrevistada CC 4 refiere para el 2022 (que si bien no el foco temporal de esta investigación nos parece oportuno por que ella lo menciona) las tensiones con las decisiones institucionales respecto de la virtualidad, la hibridez, el tiempo de trabajo docente son para ella lo más difícil. Por momentos parece que se trata de una docente que está lista para abordar su tarea de otra manera luego de haber atravesado 2020/21: *“no se puede pretender hoy en día tener una presencialidad plena. Nadie dice o yo mejor dicho, no digo que la presencialidad puede ser reemplazada por la virtualidad” yo la plataforma ahora no la utilizo porque no tengo tiempo. Esto es así, en una universidad, porque en otros lados por ejemplo, en otra universidad nosotros trabajamos con una otra plataforma que se llama “Miel” donde interactuamos con los chicos en vivo pero por ahí, si bien tenemos clases de 8 a 13, nosotros tenemos presenciales de 8 a 11 después nos dedicamos a la producción de materiales para nuestras propias clases, ya sean actividades disparadoras, actividades de cierre, fichas de cátedra.”*

Respecto de las divergencias dentro de la misma institución y entre instituciones, el entrevistado, FC 3, expresó que *“Yo estoy trabajando en Uba en tres materias, psicología sistémica, psicología social y psicología y epistemología genética, más Isalud, la cuestión es me confundió muchísimo que cada materia tenía una gestión o una organización diferente en una misma universidad y entre universidades también mucha diferencia. Arranqué en la Uba participando como ayudante alumno en materias que tengo 10 años de antigüedad en nombramiento en el cargo, así que los espacios académicos no me son nuevos, pero siempre me formé en tanto el manejo presencial. El manejo virtual me era todo un desafío porque no creo que sea peor entiendo que es diferente y al ser diferente hay que encontrar cuáles son las formas de potenciar ese tipo específico de formato y yo ahí no contaba con la formación necesaria para hacerlo adecuadamente al menos, o sea, de hecho a ver siento que todavía no tengo todas las herramientas que podría tener ni todo el manejo que sería el ideal probablemente a ver, también tengo un montón de cosas que aprender desde en la presencialidad también”*

En otras palabras: Algunos IC son coincidentes respecto de los temas/ problemas que Aguayo, Castelló y Monereo (2015) caracterizan sobre IC en contextos no pandémicos y que se acercan

a su caracterización son los relativos a la organización del tiempo, espacios y recursos; en menor medida aparece lo relativos a la conducta/ convivencia. Sin embargo, aparecen diferencias con lo expresado por ellos, la construcción de cercanía y vínculos con los alumnos, no como un problema, sino como algo perdido a encontrar o a reconstruir en otra modalidad, la focalización sobre la escucha hacia lo que les sucedía, lo referido a las condiciones laborales, el espacio físico donde se enseña, el quantum de trabajo. También aparece en contexto de virtualización de emergencia la identidad docente perdida en sí misma como centro del IC. La relación con las tecnologías aparece como una primera capa en algunos entrevistados, luego expresándose otras cuestiones subyacentes.

B.3.3. Formas de vincularse con el conocimiento a enseñar y las estrategias: alternativas (experiencias reconfiguradas)

Maggio (2021) expresa cómo la pandemia fue “alterando” las propuestas de enseñanza en la universidad que “están dando lugar a procesos de rediseño enfocados en los modos contemporáneos de construcción del conocimiento, se introducen algunas dimensiones para imaginar prácticas de la enseñanza contemporáneas, relevantes e inclusivas como parte de la Universidad que emerjan de la crisis como motor de creación y transformación social”.

Si bien ya en nuestro proyecto del 2021 advertimos ciertas transformaciones en las propuestas de enseñanza, algunas más sustantivas y otras más superficiales, en esta nueva investigación vemos cómo esos “cambios” que los docentes identifican siguen impactando en su labor cotidiana. Por ejemplo:

KB 6: “Tuve que ir regulando la demanda para evitar estar las 24 hs pendientes a dar respuestas inmediatas por los múltiples canales establecidos “cambió la dinámica de clase”. ...Al principio fue difícil, mucho esfuerzo y dedicación, pero luego con el tiempo se fue acomodando, pudiéndose cumplir con los objetivos propuestos”.

Esta docente nos aclara que cuando se refiere a dinámica de la clase, y al esfuerzo puesto en reorientar la tarea, se refiere a sus propias reprogramaciones de las clases.

La docente TT 5 expresa: “Entonces siempre me manejaba de una forma más tradicional, se puede decir con algún apunte haciéndome como quien dice algún machete, como para ir apuntando un poco la clase, ¿no? Y tener ese contacto con los alumnos tan directo, que de pronto para mí es como digamos como importante. Yo necesito esa conexión para poderlos ver, poder transmitir es como que no era simplemente subir información y ver qué pasaba del otro lado. ...Entonces directamente generalmente uno dice bueno, a ver, desde la desde el aula virtual uno le le subía la información con el Power y le recortaba el tema y se lo subía, pero no es suficiente porque después cuando uno le preguntaba algo general es como que se perdían, sí tenían el recorte que sería, no sé una página dos páginas, pero yo quería que ellos aprendan mucho más ...”

En las docentes de enfermería aparece en algunas entrevistadas el discurso a señalar el no apego a las “clases transmisivas o expositivas” y la necesidad de modificar eso. Por ejemplo, CC 4: “No me gustan las clases expositivas a mí; no me gustan las clases centradas en el docente porque tengo otra modalidad de enseñanza, entonces bueno, nada me tuvo que conformar con eso, con

terminar dando clases expositivas al principio. Luego pude ir cambiándolo.”

La presencia de un exceso de actividades o tareas, parafraseando a Maggio esa suerte de “revoleo de pdf” parecían ser centrales al comienzo de la virtualización.

AG 3: “Recuerdo un clima muy fuerte de exigencia que se armó donde todos los profesores mandamos mucha tarea en ese momento. Lo cual podía haber sido sostenido durante una o dos semanas para atravesar la no presencialidad, pero era absolutamente insostenible en el tiempo por los estudiantes y por nosotros también ese foco en las tareas y contenidos”

Ese mismo docente AG 3, luego va relatando cómo fue cambiando su secuencia de clase, por ejemplo: *“La mecánica la metodología de trabajo es ir trayendo distintos disparadores para ir indagando distintos temas de la psicología así van conociendo de alguna manera un pantallazo de la diversidad de campos, pero además estos disparadores buscan que los estudiantes participen trayendo fuertemente sus impresiones (espejo de lo presencial a lo virtual en tanto propósito del Taller)....Y un poco lo que generamos con una especie de catarsis al inicio de la clase este..., porque yo diría claro una cosa es indagar las representaciones previas que tiene alguien y otra cuestión es meterse de lleno en las vivencias que está teniendo en este momento...Deconstruir el sentido del psicólogo pensando estas cuestiones. El dispositivo propiciaba que aparezca lo que tenga que aparecer.... Era una descarga en un espacio donde aparte y no les podíamos ofrecer la contención y la orientación necesaria, o sea, realmente era necesario cortar un poco con eso, pero tampoco sin desalojar a los estudiantes quizás ahí... ahí es donde se cruza un poco este la función de coordinación. Digamos los primeros 15 -20 minutos, media hora si es necesario hacer un buen tiempo para charlar hasta que cada uno traiga lo que necesite decir.... tiempo previo a la clase este que un poco en los pasillos lo llamamos tomar mate. ...”*

Este docente sintetiza luego cómo alteró su clase por ejemplo con la estrategia de “catarsis”, que al principio era más espontánea, luego optativa y finalmente al comienzo y/o al final de la clase, administrando ese espacio él mismo como docente y acotándolo estratégicamente.

Otro docente, visualiza esa “alteración” también como en distintos momentos, un primer momento donde también como FC 3 debía “cambiar la dinámica de la clase” y reprogramar lo que él llama las videollamadas en relación al espacio sincrónico.

FC 3: “Tuve que repensar el contenido... a ver... no iba a tener el mismo tiempo, no iba a tener la misma llegada, no iba a tener la misma dinámica. Entonces tenía que repensar de qué manera ofrecer los contenidos a la cursada que iba a tener en el 2020, y además había gente que no había conocido la facultad, o sea hay gente que estaba entrando recién en el ámbito académico, entonces también algunas cuestiones en tanto a la costumbre o los hábitos de lectura, el procesamiento de los textos y por el estilo este también era algo que no estaba seguro si debía sumarlo. Por ejemplo, luego de las primeras 2, o sea, en las primeras 2 semanas al reconocer que no iba a poder aprovechar el espacio de videollamadas de la forma que yo esperaba y abordar todos los contenidos de esa misma manera, o sea, desde la misma manera que hubiera aprovechado una clase presencial, tenía que reprogramar y enseñar también cómo usar las videollamadas y ver cómo iba a manejarlo”

B.3.4. Formas que dan sentido a las prácticas

En las entrevistas advertimos en los docentes intención por trasladar un modo de abordar las clases y la enseñanza a las posibilidades que ofrecía la virtualidad, con énfasis en la distinción entre lo sincrónico y asincrónico, la reconsideración de la asistencia de los estudiantes, y lo asincrónico en conexión con la distinción entre clases teóricas y “salas de trabajo”, entre otros.

CC 4 nos manifiesta; *“... flexibilidad no quiere decir que en un final va a venir un estudiante sin saber nada y va a aprobar, ¿no? ,Más allá de ser empática con los estudiantes, no disminuyó la calidad educativaTuve que “bajar un cambio” Creemos que esto significó que ella ya no podía ser la profesora que grababa todas las clases, que le daba todas las herramientas a los estudiantes porque si no me “colapsaba” y ella lo aclara: “esto era así, entonces yo dejé de levantarme a las 4 de la mañana y de grabar las clases y como bueno, tengo varios años de experiencia dando... más de una década en la misma materia, es como que tengo los recursos, pero no me gustan las clases expositivas a mí; no me gustan las clases centradas en el docente porque tengo otra modalidad de enseñanza”.*

TT 5 cuando toma contacto con el zoom, lo describe como algo extraño: *“Les comento esto del zoom porque es verdad, yo no, no lo utilizaba tampoco porque no nunca lo había aplicado entonces como que al principio sí me generó como dije, uy, ¿qué va a pasar o no sé? era como algo extraño para mí”*

B.3.5. Formas de abordar la desestabilización: resignación, búsquedas, fluctuaciones

Nos encontramos que las maneras de abordar la desestabilización a partir de los IC fueron variadas, en algunos casos, pocos, advertimos una relación con las situaciones de *resignación* al decir de Monereo. Esto se evidencia en el relato de una entrevista (PF 1) respecto a la forma que expresa su relación entre cómo enseñaba antes y después de la cuarentena, así como al vínculo con los estudiantes, refiere a espacios de intercambio de cercanía que no pudo reconstruir del todo en la virtualidad. *“Yo hablaba, no sabía quién me escuchaba, me aburría de mi propia voz, Llegué a armar salas de trabajo, pero nada se compara a la presencialidad” ... “Antes, al comienzo de cada clase reponía en el pizarrón lo que veníamos trabajando, eso lo perdí en pandemia, no contaba con las mismas herramientas” (1)*

También encontramos formas de abordar el IC de manera propositiva, proactiva, algunos entrevistados expresan características reflexivas, otros describen las situaciones. En el entrevistado (AG 2) se visualiza que ha modificando la alternativa con el tiempo su relación con la situación: *“creo que la flexibilidad como estructural a la pandemia. Una clase la suspendimos antes de finalizar por el relato de un estudiante vinculado a un familiar internado. Nos aparecía la pandemia/ cuarentena a partir de las vivencias de los estudiantes para poder sostener la formación, había que balancear catarsis y formación (...) Con el correr del tiempo de dar un espacio al comienzo de la clase para hablar lo fuimos corriendo al final y luego tuvo espacio, pero más acotado, hasta que no fue necesario” (2)*

Otras acciones dan más cuenta de haber propositivamente buscado resoluciones, pero sin expresar reflexiones respecto al proceso de búsqueda. Se advierten en casi todas las entrevistadas búsquedas constantes, también revisiones de lo realizado.

Algunas reacciones son coincidentes con lo expresado por Aguayo, Castelló y Monereo (2015), no advertimos evitación; más bien resignación, y las acciones proactivas no siempre dan cuenta de rasgos reflexivos como expresan los autores.

Por ejemplo TT 5: *"uno no puede estar jugando con un tiempo detrás de una computadora donde capaz que el alumno no sé, se atrasó a conectarse, no se, pueden pasarles un montón de cosas, ¿no? No es lo mismo que tenerlos en el aula sentaditos. Entonces eso era más complejo también. de pronto yo estaba acostumbrada a la presencialidad con la modalidad de la presencialidad con mis apuntes en la mano con un pizarrón y bueno de golpe tenemos que comunicarnos con los alumnos a través de una pantalla y es como que fue un impacto, aparte que yo como describía ahí, no usaba el campus porque es como que no en Catán no tenemos la la facilidad todos de tener el cañón, entonces era como muy complejo".*

CC 5 busca alternativas para flexibilizar sus clases y su modalidad de llegada a los estudiantes.

AG 2, de Psicología expresa: *"Hay que habitar esa situación que no es una excepción corta...Se tomaron decisiones no sé si decir estructurales pero de mediano plazo...Nosotros veíamos un cierto clima de muchas preguntas y habíamos decidido en la primera clase después de las primeras dos clases, eh... Introducir el tema de la pandemia, o sea traer como disparador tres textos de ese momento..."*

FC 3: *Hay un montón de otras vías de comunicación que en la virtualidad no funcionan, o sea, no son las mismas, o sea, hay también formas de comunicación oficiales y extraoficiales, si obviamente, pero no son las mismas y yo además no tenía previo al 2020 no tenía demasiada experiencia en tanto a espacios académicos virtuales...pensaba que las videollamadas iba a ser más iba a ser más parecido la videollamada al espacio presencial y no lo fue..." tenía.... que elegir cómo iba a presentar toda la información que tenía.... toda la importancia que tenía en el campus y hacer una presentación y sentarme a escribir la presentación, o sea, era, voy a explicar cuáles son las reglas del juego pero yo no mismo no tenía demasiado claras, cuáles eran las reglas del juego entonces era imaginarme como mis estudiantes iban a leer esas reglas y que esas reglas no sean ni un choclo demasiado largo, ni que fueran, o sea, que fueran claras y concisas que llegaron a organizarse y saber cuál iba a ser el ritmo de cursada, de qué manera ir sabiendo cada tipo de espacios...obvio, a ver entendí desde el principio que no se trataba de hacer una traducción tipo copia de un formato a otro porque como decía antes cada espacio tiene como sus propias reglas y tiene su propio formato y tiene sus propias formas de comunicación.*

Planteándonos diferencias y similitudes entre profesores de psicología y de la lic en enfermería, nos parece oportuno plantear que tanto en los focos como las formas de resolución aparecen más aspectos comunes que aspectos diferentes.

La periodización es caracterizada de manera similar entre los entrevistados, la conmoción inicial es referida por todos, y la vuelta a la presencialidad asociada como algo problemático.

Advertimos en docentes de ambas carreras el interés por el vínculo con los estudiantes-

Hay subrayados comunes *entre* docentes de ambas carreras, por ejemplo, son esencialmente dos docentes, una de psicología y otra de enfermería las que enfatizan el atravesamiento familiar en distintos sentidos.

Los *focos* de los IC no están sesgados por entrevistados de cada carrera.

Aparece en las profesoras de enfermería, a diferencia de los profesores de psicología, al cruce de ser esencial en la tarea no docente y las condiciones de la virtualización de emergencia. Esa intensidad, especialmente en el comienzo de la virtualización, parece haber generado que fuera vivida la virtualización de emergencia como una gran sobrecarga.

Es posible que el énfasis del IC en relación con la “identidad docente perdida” haya sido más enfático en dos de las entrevistadas de enfermería, haciendo una alusión a buscar recuperar las formas habituales de actuar, o bien en otra la mención por las búsquedas en la virtualidad de las maneras y posicionamiento de la presencialidad.

Solo aparece en una profesora de psicología la forma de abordar el IC con características de resignación, que no se advierte en las profesoras de enfermería, ni en sus compañeros entrevistados de formación en psicología. En el resto de los entrevistados, la forma de abordar el IC es de proposición.

[1] Strauss, Anselm y Corbin Juliet (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.

[2] S.J. Taylor; R. Bodgan (1984). “La observación participante en el campo”. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós

2. ENMARCAMIENTO TEÓRICO DE LOS RESULTADOS

En función del objeto de estudio de la presente investigación, hemos organizado el marco teórico en torno a cinco núcleos:

- a. Las prácticas de enseñanza en la universidad.

Las prácticas de enseñanza en enfermería: *la enseñanza de la Enfermería en la educación superior*;

Las prácticas de enseñanza en la psicología: *la enseñanza de la Psicología en la educación superior*;

- b. La virtualización de emergencia en la educación superior;
- c. Incidentes críticos y virtualización de emergencia
- d. Momentos, periodización de la posición docente en contexto de virtualización de emergencia.
- e. Los cambios en las prácticas de enseñanza en contexto de virtualización de emergencia en la educación superior.

a) Las prácticas de enseñanza en la universidad

Las prácticas de enseñanza y las creencias de los profesores

Entendemos la enseñanza como una actividad eminentemente práctica, como una actividad intencional (Fenstermacher, 1989; Basabe y Cols, 2007), con múltiples dimensiones de análisis, caracterizada por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad (Jackson, 1968) que cobra sentido en un contexto social e histórico.

Nos referimos a prácticas de enseñanza en un sentido plural dado que sostenemos que no existe un único modo de llevar a cabo la tarea de enseñar. Tal como advierten distintos autores (Litwin, 2008; Cols, 2011), las prácticas de enseñanza presuponen una aproximación personal al acto de enseñar que posibilita a los docentes estructurar el campo de una manera particular y realizar un peculiar recorte disciplinario, fruto de sus historias, puntos de vista, perspectivas y, también, limitaciones.

Distintos especialistas (Greeno, 1989; Clark y Peterson, 1986; Pozo y otros, 2006) sostienen que las actividades que los profesores desarrollan en sus aulas o fuera de ellas están orientadas por distintas ideas, presupuestos y supuestos implícitos, que a su vez, constituyen un filtro que regula el estilo personal de enseñar y las decisiones que se toman durante la enseñanza.

Tal como afirman Baez, Orniq, Reboledo de Zambonini y Sabelli (2021) los docentes se nutren de un repertorio de ideas, supuestos y respuestas que, generalmente, no tienen base teórica a partir de la cual los sustentan, pero que configuran su comportamiento. Estos supuestos funcionan de manera implícita, como si fuesen “un marco mental”, y están fundamentados en las vivencias y experiencias previas en la propia formación. Dichas creencias se ponen en juego a la hora de diseñar y llevar a cabo clases concretas, o, al decir de Litwin (1997; 2008), al imaginar

diversas configuraciones didácticas. Las configuraciones dan cuenta de una perspectiva no tecnicista que pone en el centro la complejidad de la enseñanza.

Las decisiones del docente respecto de: los principios generales, las condiciones para llevar a cabo el proceso educativo y el tratamiento de los contenidos, las estrategias de comunicación, los recursos, la construcción metodológica, la relación profesor - estudiante, el lugar de la reflexión, entre otros constituyen diversas configuraciones didácticas. Éstas suponen saberes, enfoques, creencias, preconcepciones, contextos, desde los cuales el docente estructura y dirige su propia práctica educativa, como un particular entretejido desarrollado por los docentes para abordar la enseñanza de su campo disciplinario-la enfermería en nuestro caso- con el objeto de favorecer procesos de construcción del conocimiento en este particular y único momento histórico que estamos atravesando.

Por su parte, Camilloni (1995, 2007) menciona algunas particularidades de las prácticas de enseñanza en el nivel superior y las enmarca dentro de la “didáctica del sentido común”. Se trata de un conjunto de ideas acerca del significado y alcance que debe tener la enseñanza y que requiere ser reemplazado por una teoría de la enseñanza con indispensable capacidad crítica.

En esta Didáctica de sentido común, como plantea la especialista, se plasman algunas ideas fuerza como por ejemplo que la enseñanza universitaria no es una práctica que genere obstáculos, que el alumno universitario tiene una capacidad ilimitada para aprender y puede hacerlo por su madurez, y que el docente es un modelo para el alumno especialmente porque es un buen profesional y un buen científico. Camilloni cuestiona los supuestos que subyacen a dicha Didáctica argumentando que es necesario construir una Didáctica científica que reconozca la complejidad de la tarea de enseñar y las características distintivas de la profesión docente.

En sintonía con esta idea de "didáctica del sentido común" se pueden identificar ciertas creencias prevalentes de los y las docentes en la educación superior que requieren ser deconstruidas. Baez, Ornique, Reboredo de Zambonini y Sabelli (Op. Cit.) identifican las siguientes, que solo pueden ser revisadas a través de dispositivos específicos:

- Creencia: Enseñar es transmitir contenidos.
- Creencia: El estudiante aprende porque escucha lo que “dice” el profesor y replica lo que este último dice o hace.
- Creencia: Enseñar implica una práctica comunicacional centrada en el docente.
- Creencia: La secuencia privilegiada de la enseñanza es explicación – aplicación o, dicho de otro modo, teoría – práctica (teoría, luego práctica).
- Creencia: Todos los estudiantes deben realizar las mismas actividades en simultáneo y abordar los mismos contenidos.

Las creencias mencionadas dan cuenta de una concepción dominante del rol docente en tanto transmisor de conocimientos, donde la actividad de enseñanza está centrada en el “decir el contenido” y la del aprendizaje en tomar nota y reproducir aquello que se comprendió o recordó en clase.

Estas creencias, a su vez, se ven reforzadas por los modos en que los docentes universitarios construyen su identidad docente que, habitualmente, se “monta” sobre la identidad de la profesión de base para la que cada profesor fue formado.

Ickowicz (2004) plantea que los docentes/profesionales identifican como fuentes de su formación pedagógica su propia experiencia de haber sido alumnos y, fundamentalmente, el recorrido realizado en una cátedra universitaria. Las cátedras se convirtieron en uno de los ámbitos más significativos en las trayectorias de formación de los profesores universitarios: una formación de tipo artesanal, sostenida en el vínculo maestro-discípulo, en la que la transmisión del saber específico se produce en el contexto mismo del trabajo.

Por su parte, Zabalza Beraza (2003; 2009) advierte que en general los profesionales devenidos en profesores conciben la docencia como aquella actividad que realizan con un pequeño esfuerzo extra, como una actividad añadida a la práctica profesional de origen. Del mismo modo, a partir de una investigación en torno a la Didáctica de las cátedras universitarias, particularmente sobre los estilos de enseñanza y de planificación, Monetti (2015) sostiene que la formación docente en el ámbito de la educación superior constituye un proceso personal en el que el sujeto se forma a sí mismo por mediaciones, siendo la cátedra un espacio de formación docente. Los docentes en formación, tal como plantea la especialista:

Aprenden la profesión docente y construyen su identidad como tal en los espacios de enseñanza que la cátedra construye. La imitación, los intercambios entre docentes, el trabajar junto con otro en las clases prácticas o en los laboratorios, la interacción con los estudiantes son las formas más comunes en la que se aprende la profesión. La vivencia de la enseñanza, el tránsito por la carrera académica dentro de la cátedra, que lo lleva a asumir diversas tareas relacionadas con la enseñanza hace que progresivamente se reconozca como docente universitario (Monetti, 2015, p.175).

Zabalza (2003; 2009) al describir las situaciones habituales de la enseñanza en la universidad y compararlas con lo deseable, apela a la metáfora propuesta por Oser y Baeriswyl (2001), citado en Zabalza, (2009), quienes plantean la idea de “coreografías didácticas” para referirse a las diversas modalidades con las que un docente universitario actúa en clase. Afirma que los aficionados, aquellos que no cuentan con preparación pedagógica, proponen coreografías minimalistas, basadas en decir lo que se sabe. Al decir del autor, “ las visiones minimalistas de la enseñanza requieren de poca formación específica para realizarse. Si se entiende por enseñar el explicar algo que yo ya sé por mi otra profesión (la de especialista en el campo científico) pocas competencias docentes preciso” (2009, p. 75). En cambio, aquellos que cuentan con una formación específica pedagógica pueden generar diversidad de enseñanza teniendo siempre como horizonte el trabajo en torno a la comprensión de los estudiantes.

Anijovich (2009) y Baez y otras (2021) manifiestan que las experiencias de trabajo sistemático con dispositivos específicos que permiten deconstruir las creencias mencionadas, los modos habituales de enseñar en la universidad, en conjunto con la revisión de la propia identidad docente dan cuenta de que es posible generar cambios significativos en los modos de enseñar y aprender

La enseñanza de la Enfermería en la educación superior

Son numerosos los aportes de distintos autores sobre los modos, tradiciones, enfoques de la enseñanza desde el marco de la didáctica general. Philip Jackson (2002) reconstruye dos perspectivas para el análisis y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y el lugar de los profesores en ellas. El autor las denomina tradiciones, estas se encuentran presentes en diversos casos históricos conocidos

y sus diferencias no son evolutivas (una supera a la otra) ni sus límites son temporales (no se suceden cronológicamente). A los fines de reconocer ambos enfoques las denomina tradición mimética y tradición transformadora. En la tradición mimética, la transmisión del conocimiento se realiza de un modo esencialmente imitativo. El conocimiento a transmitir es, por definición, identificable antes de ser transmitido. Es un conocimiento presentado al alumno y no descubierto por él. De modo alterno, la tradición transformadora se propone lograr un cambio formativo en el estudiante, incluyendo entre los contenidos a transmitir los rasgos de carácter y personalidad valorados en una sociedad. María Cristina Davini, (2008), pedagoga argentina, en consonancia con Jackson identifica dos grandes concepciones de la enseñanza, como instrucción o como guía.

Por su parte Perez Gómez (1992) establece cuatro formas de entender la enseñanza: como transmisión cultural, como entrenamiento de habilidades, como fomento del desarrollo natural y como producción de cambios conceptuales. Fenstermacher y Soltis (1999) en un texto clásico, presentan la idea de enfoques de enseñanza, entendiendo que un enfoque es una concepción de la enseñanza. Son ideas sobre lo que es y lo que debería ser enseñar, lo que implica formar a otro. Los enfoques que presentan son el ejecutivo, terapeuta / cultivador, liberador.

Por su parte, desde la especificidad del campo de la formación de profesionales de la salud, María Cristina Davini (1995) hace algunas décadas estudió en profundidad lo que denominó tres modelos pedagógicos prevalentes en este campo. Lo que la autora expresa son modelos de formación de profesionales de la salud, incluidos enfermeros: de transmisión, de adiestramiento, de problematización.

El *modelo pedagógico de transmisión* parte del supuesto de que la principal actividad es la del profesor mientras que el alumno pasivamente recibe aquello que el docente enseña independientemente de los saberes previos con los que cuenta y de las características personales y contextuales. Prevalece un modelo deductivo en la relación teoría - práctica en la que esta última queda reducida a una instancia de aplicación de los saberes teóricos.

Tal como plantea Davini (Op. Cit., p. 36) "El papel del docente queda definido como de autoridad y control. Luego de impartir la enseñanza, pasará a verificar si los agentes "acumularon" la información o si la aplican en la práctica. El conocimiento que se transmite fue procesado en otro contexto y en otros centros de decisión. Se evita de esa manera, la construcción del conocimiento desde los participantes, a partir de sus problemas concretos".

El *modelo pedagógico del adiestramiento* copia el modo de enseñanza industrial en el que se desarrollan 4 pasos:

1. Estudio de la tarea,
2. Demostración de la tarea,

3. Ejecución de la tarea, y
4. Evaluación de la tarea

El docente asume el rol de instructor que debe mostrar las acciones específicas y a evaluar los gestos del alumno. Al decir de Davini (Op. Cit., 37) "Reducida cada práctica a una "técnica" sin conocimiento de los fundamentos científicos que la justifican y sin articulaciones entre sí, el trabajador se ve limitado a repetir cada operación demostrada "hasta adquirir destreza en su manejo". Al no adueñarse de fundamentos, el trabajador se muestra incompetente para resolver las distintas situaciones que le plantean el servicio y los pacientes que, a diferencia de la máquina, presentan desafíos constantes".

Por último, el modelo de la problematización parte de la hipótesis de que el alumno es la fuente del conocimiento donde el foco está puesto en la interacción de experiencias entre los sujetos que hace entrar en juego tanto la dimensión intelectual como la afectiva. Su punto de partida es la indagación sobre la práctica, entendida como la acción humana y profesional dentro de un contexto social e institucional. El aprendizaje se realiza a través de la indagación permanente en forma colectiva.

Al decir de Davini:

La constante pregunta del docente-orientador debe ayudar al grupo a discriminar unos de otros para avanzar prioritariamente sobre los segundos. Una vez detectados los problemas, se avanza en la búsqueda de fuentes de información para comprenderlos y profundizarlos. Este es el momento de la reflexión teórica. En esto, la pedagogía de la problematización se separa radicalmente de las pedagogías que dicotomizan la teoría de la práctica, o que ignoran esta última. La teoría llega, aquí, para iluminar los problemas de la práctica detectados por el grupo. A través de la reflexión teórica, se elaboran hipótesis de solución al problema (Davini, 1995, p. 15).

Davini (1995) resalta que en el campo de la formación de profesionales de la salud tanto el *modelo de transmisión* como el *modelo de adiestramiento* han tenido históricamente amplio desarrollo. Estos modelos condensan la mayor parte de las creencias presentadas precedentemente. En la formación práctica ha dominado el *modelo de adiestramiento*, en consonancia con esto en las instancias de abordaje de la dimensión teórica ha predominado la transmisión.

Medina y Prado (2009) expresan que en la formación en enfermería se encuentra predominantemente un período inicial destinado a impartir la teoría principalmente en el aula, sin contacto con el medio hospitalario. Posteriormente, se concentra toda la instrucción práctica en el campo clínico, asumiendo que el alumno ha integrado el conocimiento teórico y está en condiciones de aplicarlo adecuadamente en la atención ofrecida al paciente. El correlato es un centramiento patologista del cuidado, donde la enfermedad está en el centro de la escena, es la razón de ser del encuentro entre el profesional y el paciente.

Si bien distintos autores han planteado tendencias en las prácticas de enseñanza que buscan una salida de la predominancia técnico/instrumental (o al decir de Jackson *mimética*, o *ejecutiva* desde Fenstermacher y Soltis) y enciclopedista es lento el camino hacia la consolidación de otras prácticas. Tal como lo expresan autores españoles, Lenise do Prado, Medina-Moya y Martínez-

Riera (2011) la educación en enfermería ha evolucionado desde una postura de sumisión/imposición, hacia una actitud reflexiva y crítica, generando un cambio de paradigma en la enseñanza -desde un enfoque técnico-mecanicista a uno holístico-disciplinario- y en vías de una autonomía profesional. Aguayo-González (2015) en su tesis doctoral amplía lo descrito precedentemente y resalta el carácter técnico que ha prevalecido históricamente en las prácticas de enseñanza.

En línea con lo anterior, José Luis Medina-Moya es un especialista que desde España ha dedicado las últimas décadas a estudiar las características de la enseñanza de la Enfermería. Ha recuperado los aportes de Schön (1992) concibiendo la enseñanza de este campo específico como una práctica reflexiva. En línea con el modelo de la problematización propuesto por Davini, Medina-Moya junto con Castillo Parra (2006) plantean que actualmente se acepta un pluralismo epistemológico acerca del saber enfermero que recupera los saberes construidos en la experiencia práctica. Comenzando a aceptar de una manera generalizada el hecho de que el conocimiento profesional necesario para demostrar competencia en una práctica (como la enfermería) es de naturaleza artística antes que técnica.

En línea con lo anterior, describen la necesidad de concebir la enseñanza del cuidado como una práctica reflexiva que permita en su fase de formación inicial promover instancias de reflexión en y para la práctica dado que el enfermero o enfermera experta cuenta con un “un saber difícilmente formalizable en reglas o accesible al lenguaje, porque es concreto y se halla en un proceso constante de comprensión-transformación-comprensión” (Medina-Moya y Castillo Parra, 2006, p.309). En este sentido, para los autores, la función del docente de enfermería “consiste en una suerte de práctica de segundo orden donde más que controlar la aparición de errores en la aplicación que la alumna realiza del conocimiento aprendido en el aula, lleva a cabo una conversación reflexiva con aquélla acerca de las acciones de cuidado, los procedimientos de la asistencia y el sentido que la alumna les otorga” (2006, p.311).

Las prácticas de enseñanza en la psicología: *la enseñanza de la Psicología en la educación superior*

La enseñanza de la psicología en Argentina se remonta a finales del siglo XIX. A principios del siglo XX, existían cursos de psicología destinados a la formación de maestros normalistas y profesores en la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad de Buenos Aires, a la formación de médicos en la Universidad Nacional de Córdoba y a la formación de abogados en la Universidad de Santa Fe y en Buenos Aires (Klappenbach, 2006, citado en Klappenbach, 2015).

Pero, para definir qué enseña la Psicología, es menester introducir que, el campo de la misma, se conforma, como señala Hugo Vezzetti (1996), en condiciones de fragmentación por lo que su proceso de constitución ha sido heterogéneo, como así también su desarrollo a lo largo de su historia académica. El autor identifica tres tradiciones o líneas de construcción en el siglo XIX: la psicofísica y sus derivaciones en las psicologías experimentales; el evolucionismo y sus efectos sobre la psicología comparada y evolutiva; y, finalmente, la psicopatología y sus consecuencias en la clínica de la hipnosis y la psicoterapia. En este sentido, “tanto en su configuración académica como en su organización profesional, el campo de la psicología aparece caracterizado, entonces, por la heterogeneidad en los objetos y los problemas, en las teorías y

los métodos, en los usos y los ámbitos de aplicación. Esto es algo que, por otra parte, se refleja en cualquier plan de formación y no es una característica particular de los estudios universitarios en nuestro país.” (Vezzetti: 1996: 2)

En la creación de esta carrera en Argentina, (hacia 1950), confluyeron diversas razones, la primera de orden político: las condiciones político-institucionales; también el estado de la disciplina: faltaba un grupo académico o profesional definido identificado con el interés de fundar esta nueva disciplina y finalmente el papel que cumplió en la expansión del psicoanálisis en la Argentina (Vezzetti, 2007).

Es importante como hito mencionar que en 1954, se reunió el Primer Congreso Argentino de Psicología en San Miguel de Tucumán. La comisión Perspectivas y necesidades de los estudios psicológicos en nuestro país, cuyos relatores fueron Plácido Horas y Eugenio Pucciarelli, recomendó: “El Primer Congreso Argentino de Psicología declara la necesidad de crear la carrera universitaria del psicólogo profesional con arreglo a las siguientes condiciones: I. Se establecerá como sección autónoma en las Facultades de carácter humanístico, aprovechando los institutos ya existentes y la enseñanza que se imparte en esas y en otras Facultades que puedan ofrecer su colaboración (Medicina, Derecho, Ciencias Económicas, etc.); II. La carrera comprenderá un plan completo de asignaturas teóricas y la debida intensificación práctica en las distintas especialidades de la profesión psicológica, otorgando los títulos de Licenciado en Psicología (previa tesis de Licenciatura) y de Doctor en Psicología (previa tesis de Doctorado)” (Anónimo, 1954, citado en Klappenbach, 2015). Puede advertirse el sesgo meramente profesional que se pretendía de la nueva carrera universitaria. No se trataba de una carrera de Psicología, sino que los enfoques de enseñanza apuntaban a la formación de un psicólogo profesional.

La creación y puesta en marcha de las carreras universitarias de Psicología permitió que, a principios de la década de 1960, finalizada la etapa de una Psicología sin psicólogos (ejercida hasta entonces por médicos o auxiliares técnicos supervisados por médicos) egresaran los primeros graduados de la carrera (Vilanova & Di Doménico, 1999). Desde entonces, se consolidó el perfil de la psicología como *profesión*, colocando en el centro de la escena, el debate en torno al *rol del psicólogo*.” (Klappenbach, 2003:3).

En relación a los marcos teóricos imperantes, desde la década de 1950 el Psicoanálisis fue permeando los contenidos de la carrera de Psicología, afirma Klappenbach (2003). Esto aconteció hasta mediados de la década de 1970. Se cerraron las inscripciones en diversas carreras, muchos profesores y estudiantes debieron exiliarse y otros aún permanecen desaparecidos. Con el retorno de la democracia en 1983 se observó el regreso de muchos profesores y con ellos el Psicoanálisis de escuela francesa en la Universidad de Buenos Aires. “Si bien en la actualidad argentina es uno de los pocos países en que el psicoanálisis sigue teniendo una gran influencia en la formación en Carreras de Psicología, también es pertinente marcar que hay un gran pluralismo teórico y profesional. También en nuestro país la investigación va adquiriendo cada vez más mayor auge e importancia.” (De Andrea, 2009:56)

Susana Celman de Romero (1994) expresó hace algunas décadas que en diversas formaciones profesionales, incluida las carreras de Psicología, puede observarse la disociación existente entre la teoría y la práctica, reservando, un espacio para las mismas finalizando la Carrera, lo cual complejiza la construcción del rol del psicólogo por parte de los estudiantes. En general, si

se analiza la distribución horaria de las asignaturas que forman parte del plan de estudio se visibiliza la existencia de diferentes tiempos para la enseñanza de contenidos teóricos y de los prácticos. Siendo predominante los espacios para el desarrollo de la teoría durante los primeros años y de la práctica hacia el final de los estudios. Lo anteriormente expresado puede apreciarse también en la actualidad, particularmente es importante referenciar los estándares (Resolución 800/2011, Ministerio de Educación) para la acreditación de las carreras de psicología en sintonía con esta racionalidad técnica de relación entre la teoría y la práctica.

La desarticulación teórico - práctica se refleja también en la poca relación temática y la incongruencia en el manejo temporal en que ambas se enseñan (Castañeda, 1999, citada en Guzmán y Guzmán Rétiz, 2007), lo cual puede observarse, como ya se mencionó, al analizar la ubicación de las asignaturas de los currículas de psicología (Guzmán y Guzmán Rétiz, 2007).

Además, la enseñanza de la psicología para varios autores se caracteriza por ser enciclopédica y basada en la utilización de estrategias tradicionales como las expositivas (Castañeda, 1999) . Si bien se han planteado tendencias en las prácticas de enseñanza que buscan una salida de la predominancia enciclopédica y tecnicista en relación a la concepción de las relaciones entre teoría y práctica, es lento el camino hacia la consolidación de otras prácticas, esto puede observarse en las prácticas de enseñanza dentro de la Psicología.

Es en este sentido que el verdadero desafío para las Carreras de Psicología de nuestro país es establecer programas de prácticas profesionales, donde los alumnos tengan claras oportunidades de integrar saberes teórico y práctico desde los comienzos de la formación, acercándose a escenarios de la profesión de una manera sistemática, gradual, paulatina y contando con el acompañamiento necesario para que las mismas tengan sentido.

b. Virtualización de emergencia en la educación superior

¿Por qué virtualización de emergencia?

Durante los años 2020 y 2021, los y las estudiantes de carreras en modalidad presencial de las universidades argentinas, así como de otros niveles del sistema educativo del país, y de otros países, se vieron en la necesidad de adaptarse a la situación y contexto que la emergencia sanitaria producto de la COVID-19 desencadenó. Se propuso el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y un tiempo después el distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO) con el objetivo de proteger la salud pública. Esto supuso, entre otras medidas, la suspensión de la mayoría de las actividades públicas, incluidas las clases en todos los niveles educativos. Ante la imposibilidad de compartir el espacio físico, se buscó dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera remota y, cuando fue posible, en forma virtual, recurriendo a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Las universidades rápidamente adoptaron las tecnologías disponibles con el objeto de asegurar dicha continuidad (Hodges, 2020) y los docentes buscaron alternativas para sostener la clase como experiencia de enseñanza y de aprendizaje.

Con distintas denominaciones se caracteriza esta situación única, inédita. Al decir de algunos autores, la enseñanza remota de emergencia (Bozkurt et. al., 2020; Hodges et al., op. cit; Pedró, 2020) o virtualización de emergencia se configuró en este marco para comprender las acciones

que se estaban desplegando en los distintos espacios de enseñanza. Lo esencial de esta conceptualización es que señala las diferencias entre una modalidad “casera de emergencia” en la que un común denominador fue cierta improvisación marcada por la urgencia en dar respuestas a la falta de presencialidad (Landau, Sabulsky y Schwartzman, 2021; Ferrarelli, 2020), y la enseñanza en línea (Tarasow, 2014) signada por un fuerte trabajo de planificación y diseño de la propuesta educativa en su conjunto.

Aquí retomamos la distinción entre educación a distancia, presencial y en línea que plantea Tarasow (2014). Trasunta la distinción la pregunta por el rol de la tecnología en cada una. La primera, la educación a distancia, consiste primordialmente en el envío de materiales y recursos ya sea en formato digital o en formato físico vía correo postal para que el estudiante lea y estudie por su cuenta. Bajo esta modalidad no hay coincidencia espacio-temporal entre docente y sus alumnas y alumnos. En los casos en los que la enseñanza presencial no es posible por diversos factores la educación a distancia asegura el envío de los contenidos necesarios para que éstos lleguen a los educandos.

La característica principal de la educación a distancia es la relación mediada a través de variados soportes (tanto analógicos como digitales) entre los protagonistas del proceso de enseñanza y de aprendizaje, sin co-presencia física y con mínima coincidencia temporal.

Por su parte, la educación en línea se erige como un modelo que propicia "la construcción de un espacio de encuentro a partir de la utilización de la tecnología a fin de promover situaciones de aprendizaje fundamentadas en la construcción social del conocimiento" (Tarasow, 2014, p. 24). Se vislumbra aquí un abordaje constructivista del saber que busca superar el paradigma transmisivo tradicional de la didáctica clásica. El objetivo de esta modalidad se enfoca en generar redes de aprendizaje que se forman a través de las interacciones entre estudiantes y con el docente a partir de la participación activa en las diferentes propuestas. Tal como señala el especialista, "se trata de proponer un nuevo escenario, un entorno de enseñanza, una nueva dimensión que permita el desarrollo de los procesos de construcción del conocimiento a través de la interacción entre pares, las fuentes de información y el accionar del docente" (Tarasow, 2014, p.27). La enseñanza y el aprendizaje de este modo ocurren dentro de un marco de diálogo y construcción permanente que se constituye como un territorio (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2014) que promueve interacciones y la construcción compartida de saberes y experiencias.

b.2 Clases, plataformas, canales en la virtualización de emergencia

De la experiencia ocurrida en el año 2020, con la virtualización de emergencia, resulta importante poner foco en la concepción de “clase” en la universidad. Tomamos la clasificación de Landau, Sabulsky y Schwartzman (op.cit) sobre tipos de clases en el contexto de pandemia en función de los medios utilizados, cruzados por temporalidad:

#Sincrónicas:

- Clases en vivo por videoconferencia: encuentros sincrónicos mediante herramientas de videoconferencia que permiten la participación de múltiples actores en un mismo espacio, incluso en algunos casos, con posibilidades para el trabajo en pequeños grupos e integración de

distintas herramientas digitales para el desarrollo de diversos tipos de actividades en ese tiempo compartido.

- Clases en directo: también con desarrollo en un tiempo común, pero a través de plataformas de *streaming* con bajas posibilidades de interacción. En este caso, se trata de experiencias más cercanas al *delivery* “en vivo” de contenidos similares a los medios masivos.

#Asincrónicas:

- Clases escritas con recorridos/secuencias de contenidos y actividades: este tipo de clases hacen eco en la modalidad educativa a distancia que durante décadas organizó su propuesta educativa a través de diversos objetos textuales, inicialmente en formato impreso (y por correspondencia) y más cerca en el tiempo mediante documentos digitales puestos a disposición de diversas maneras. En estos casos, el tiempo de la clase es diferido, proponiendo en general un acceso flexible y, a veces, complementadas con entrega de tareas o participación en foros. Esta forma de interacción construye un espacio compartido a través del campus virtual.

- Clases grabadas y subidas al aula virtual en formato video: a veces son las mismas en vivo o en directo que se ponen a disposición para su consulta posterior. En otras oportunidades se trata de videos especialmente producidos y puestos a disposición, mayormente bajo el modelo de “busto parlante” con el/la docente hablando a cámara solo o con apoyo de una presentación de diapositivas.

- Clases organizadas en torno a aplicaciones para la construcción de materiales: se trata de propuestas de enseñanza organizadas en torno a alguna aplicación que permite la construcción de materiales hipermediales (Schwartzman y Odetti, 2013). En estos casos, el material es la clase, entendida como una propuesta que articula el desarrollo de contenidos en múltiples lenguajes y con elementos hipervinculados organizados a través de una estructura narrativa que los dota de sentido y media así las voces del equipo docente. Los estudiantes acceden así a la clase en forma diferida.

° Clases concebidas con tiempos sincrónicos y asincrónicos con un sentido unificador o híbrido²:

- Clases que pueden comenzar con sincronía y se expanden en lo asincrónico.
- Clases que pueden comenzar con la asincronía y continuar con instancias sincrónicas.

Algunas autoras proponen la idea de “ensamble” (Maggio, 2021) o “trama” entre ambas instancias (Duch, Ferrarelli, Reborado y Sabelli, 2020) destacando la dimensión de ambas instancias y entendiendo la clase como el producto de su integración.

Maggio (2021) destaca que en el año 2020 se produjo una particular relación con las clases sincrónicas, “en cierto sentido un desplazamiento efectivo del aula clásica” (p.57), entendiendo el encuentro sincrónico como el equivalente a la clase en la escuela. Al respecto señala:

² Esta clasificación es propia.

Considero que se llegó allí efectuando un desplazamiento simple sobre la base de una interpretación clásica: el o la docente que pasa la mayor parte del tiempo en el aula física explicando puede hacer lo mismo en la clase virtual (p.59-60).

Marotias (2020) desarrolla también los peligros de imitar lo presencial en la modalidad remota de emergencia. Por su parte, Cruder, Cicala y Bergomás (2021) problematizan lo vivenciado en el ámbito universitario en el contexto de pandemia. Estos especialistas focalizan en la materialidad de las mediatizaciones, no como dispositivos técnicos en sí, sino por el efecto de sentido que habilita cada tecnología. Señalan que se ha sustituido en muy corto tiempo el espacio intersubjetivo que se propiciaba en el aula por uno mediado por pantallas (de computadoras, celulares, tablets, etc.). Las pantallas condensan los procesos de mediatización a los que recurrimos en cada acto comunicativo que realizamos en el marco de la enseñanza, en este contexto de virtualización de emergencia.

Abordan dos conceptos centrales en relación con la mediatización: la presencia mediatizada y las plataformas. La noción de presencialidad anclada en la confluencia física de los cuerpos en un mismo espacio, pero notoriamente tensionada en pandemia, llevó a reconsiderar las nociones de tiempos y espacios de encuentro.

Al referirse a la presencia se expresa el hacer presente una propuesta pedagógica haciendo uso de diferentes medios —analógicos y/o digitales—, con materiales e intercambios comunicativos pensados desde las particularidades de cada contexto institucional. Las autoras destacan la variedad de modos de comunicación y la relevancia del “encuentro entre sujetos”.

Respecto de las plataformas, las autoras expresan que si bien se dificulta hacer una clasificación se pueden distinguir los siguientes tipos:

- Plataformas para la gestión de contenidos: tienen como propósito disponer un entorno de trabajo para la creación y administración de contenidos. Ejemplos: Moodle, e-ducative, Classroom, Teams y Edmodo, entre otras.
- Plataformas de videoconferencia: tienen como propósito ofrecer una interfaz de comunicación simultánea bidireccional de audio y video para mantener reuniones con grupos de personas situadas en diferentes espacios físicos. Ejemplos: Zoom, Skype, Meet, Jitsi, y Blackboard Collaborate, entre otras.

Durante la pandemia también se emplearon las plataformas de red social que priorizan el contacto entre individuos o en grupos. Ejemplos: Facebook, Instagram, LinkedIn, Twitter, WhatsApp, entre otras.

Las autoras refieren a una resignificación de la presencialidad, así como a una expansión de las plataformas utilizadas durante la pandemia.

Las plataformas posibilitan la creación de aulas virtuales. Un aula virtual es un espacio o entorno creado virtualmente con la intencionalidad de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos y materiales formativos bajo la supervisión e interacción con un profesor (Área y Adell, 2009, p. 8). No son nuevos espacios ni son los únicos donde se enseña y aprende en la virtualidad, pero son institucionales.

En relación con el uso de aulas virtuales Maggio (2021) plantea que en contexto de virtualización de emergencia han sido utilizadas por distintas razones. Entre los argumentos que explican su adopción, en primer lugar, distingue el orden, en tanto en las aulas virtuales se pueden encontrar materiales, comunicaciones. Por otro lado, se encuentran explicaciones de orden institucional, en tanto el aula virtual encarna un lugar de legitimidad, en el cual las propuestas de enseñanza se encuentran en un espacio establecido de modo claro. Además, otra razón radica en que las aulas virtuales tienen las características de ser inclusivas: el mismo espacio está disponible para todos todo el tiempo. Maggio expresa que en contexto de virtualización de emergencia resulta fundamental distanciarse de comprender el aula virtual como emulación del aula física.

De Vicenzi (2020) sostiene que un uso prevalente e identificado en la configuración del espacio del aula virtual han sido el uso de la videoconferencia como “espejo del aula presencial”, sobre todo en profesores acostumbrados a clases expositivas teóricas con escaso tiempo de interacción con los alumnos, y el uso de la plataforma como un compendio de contenidos o de actividades. La escasa comunicación transforma el aula virtual en un repositorio de materiales.

Para el análisis de aulas virtuales, sin ánimo de exhaustividad se pueden considerar los siguientes componentes: organizacionales, saberes de referencia, comunicacionales, actividades y posición docente.

- organizacionales: refiere al conjunto de elementos que permiten al estudiante la organización y regulación de su propio proceso de aprendizaje (estructura del curso, programa, distribución en grupos o comisiones, docentes a cargo y roles de cada uno, plazos, ritmo de estudio, guías, etc.). Puede responder a la pregunta de qué cuenta el aula virtual, si lo que cuenta es accesible, si es claro o no lo es (Ferreira Szpiniak, 2020).
- Saberes de referencia: da cuenta del conjunto de materiales (texto, imágenes, enlaces, presentaciones multimedia, videos, audios, animaciones, software, etc.). Resulta apropiado en este punto advertir si hay monismo en la modalización o se multimodalizan los saberes como una posibilidad de la digitalización.
- Comunicacionales: hace referencia al conjunto de recursos y acciones de interacción social entre estudiantes y el docente. Esta comunicación se produce a través de herramientas asincrónicas, mayoritariamente, y sincrónicas (Ferreira Szpiniak, 2020).
- Actividades: contempla el conjunto de actividades para construir conocimiento. Estas actividades pueden ser de diverso tipo, tales como: trabajos prácticos (resolver ejercicios y/o problemas, analizar un caso), lecturas orientadas (pautas de lectura, reflexiones, análisis, resúmenes), elaboración de informes (en formato texto o multimedia), búsqueda de información sobre un tema específico, participación de foros de debate o de distinto tipo, elaboración de proyectos en grupo, etc. Un aspecto que resulta central es que el aula y las actividades puedan salir de sí “misma” para expandir sus posibilidades. Nos referimos a la posibilidad de vincular al aula virtual aplicaciones diversas y no restringirse a los alcances y límites de la propia aula.
- Posición docente: hace referencia al rol que juega el docente dentro del aula virtual como guía del proceso de aprendizaje del estudiante. El docente construye el hilo de la propuesta

utilizando pedagógicamente las herramientas disponibles en el aula virtual y manteniéndola “viva”.

De Luca (2021) expresa que cada formador/a afronta la urgencia de enseñar en aulas virtuales con disposiciones y un bagaje de experiencias previas tan diversas como las estudiantiles. Un problema sería que, ante la urgencia de la contingencia, los aspectos importantes queden en segundo plano. En otras palabras, que la necesidad de enseñar en espacios virtuales sin saber cómo usar la plataforma institucional y sus aplicaciones, más el empeño en saber hacer, pueden reducir la propuesta a la mirada tecno-centrista.

En cuanto a los canales y medios utilizados en la virtualización de emergencia, resulta valioso el aporte de Ferrarelli (2020) en relación con la idea de panmedia. Panmedia supone una superposición de mensajes, canales y actores que se ponen en marcha para que el distanciamiento solo sea físico y no social y pedagógico. La autora sostiene que cuando circulamos audios por WhatsApp y videos por diversas plataformas, pasamos un mensaje vía telefónica o mandamos un email, potenciamos y diversificamos los canales, formatos y medios con fines de la enseñanza. Resulta de valor para analizar propuestas tensar posiciones entre dos polos entre la diversificación/ panmedia y el monismo (de mensajes y canales).

c- Incidentes críticos y virtualización de emergencia

En el contexto socio histórico que hemos atravesado nos interesa particularmente abordar como la virtualización de emergencia se plantea como Incidente crítico (IC de aquí en más) para los docentes, que características tienen los incidentes, que respuestas se dio a los mismos.

En principio focalizaremos sobre la idea de incidente crítico. Las primeras referencias al incidente crítico se atribuyen a Flanagan (1954) quien publicó un artículo sobre “la técnica” del incidente crítico³. Esta técnica se proponía definir los requisitos para la eficiencia en una variedad de tareas en el campo de la industria. Flanagan señaló otras funciones de la técnica: medir desempeños típicos, capacitar, seleccionar y clasificar personal, diseñar equipos de trabajo, definir motivación y actitudes del liderazgo, entre otros. Si bien se propuso como una herramienta de análisis en el campo de la psicología industrial y organizacional, se extendió a otros campos tales como enfermería, educación, medicina y también para ser usada como una herramienta de investigación. La técnica fue cambiando su foco desde la mera descripción del incidente crítico hacia la concentración en los pensamientos, sentimientos y en las razones por las cuales los sujetos se comportan de determinada manera.

En la década de los 90 comienzan a utilizarse informes de incidentes críticos en distintos campos profesionales, así como en la formación en distintos campos. Así fue ganando espacio la narración del problema narrado por el profesional que ha vivido el incidente para su potencial reflexión. Así, los informes IC son narraciones, cortas y espontáneas, pero estructuradas, en las

³ Surge de los estudios realizados en el Programa de Psicología de la Aviación de las Fuerzas Aéreas del Ejército en la Segunda Guerra Mundial. El éxito del método en el análisis de actividades tales como el liderazgo en combate y la desorientación de los pilotos resultó en su extensión y mayor desarrollo después de la guerra

que se relata por escrito un suceso imprevisto, escogido por el profesional que lo ha vivido o presenciado. Tal como expresan Fernández y Fernández (1994) El incidente crítico es también llamado discusión facilitada de casos. La estructura de la narración suele incluir: a) El contexto. b) Descripción de la problemática. c) Las posibles causas que explican lo sucedido. d) Las soluciones que parecen más acordes a los problemas planteados.

Desde el punto de vista de la formación, los IC pueden ser propios o de otros, Fernández González *et. al* (2003) caracterizan los IC como una estrategia estructurada en la que se presenta a los profesores situaciones de enseñanza en forma escrita para que las analicen y tomen decisiones en función de la información recibida. Los autores describen el uso de los incidentes como una estrategia de formación y perfeccionamiento del profesorado.

Desde el campo de la formación, desde el marco del enfoque de la formación continua de docentes reflexivos desarrollado por Anijovich y Cappelletti (2018), el incidente crítico puede entenderse como *un suceso no planificado y problemático que ocurre en la enseñanza*. Su análisis y la reflexión sobre este tipo de incidentes posibilitan la construcción de conocimientos y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza.

En esta misma línea Shulman (2002) señala dos funciones de los IC: 1) promover el análisis y la reflexión sobre el suceso acontecido y los propios supuestos y modos de actuar del docente que lo ha experimentado. 2) promover el análisis y la construcción de conocimiento sobre situaciones reales de enseñanza en la formación de otros docentes mediante la escritura de casos.

Por otra parte, la investigación educativa comienza hace algunas décadas a utilizar los IC en sus propuestas (Monereo, 2010, Díaz Barriga, F., Domínguez, Y. A., y Zárate, F., 2018).

De lo anteriormente expresado, podemos distinguir que los IC pueden definirse de distintas maneras según se los considere como:

- un dispositivo de formación, un suceso determinado en la práctica profesional para reflexionar, o bien un dispositivo de investigación;
- un caso externo o una experiencia real de la propia práctica;
- un suceso cuyo análisis se realiza en forma individual por el docente o en forma grupal entre el docente y un grupo de colegas.

Tripp (1993) afirma que los IC son producidos por el modo que tenemos de mirar una situación. Lo crítico del incidente está dado por la interpretación del significado que un hecho tiene. En ese sentido, implica otorgarle un juicio.

Tal como expresan Bilbao y Monereo (2011) los IC al ser sucesos imprevistos y estresantes, requieren de respuestas muchas veces improvisadas y casi siempre reactivas por parte de los docentes, y permiten dilucidar sus concepciones y sentimientos con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje. Los IC posibilitarían analizar la identidad-en- acción del docente, intervenir sobre la toma de conciencia de los implicados, valorar las actuaciones y proponer alternativas.

Cristina Del Mastro y Carles Monereo (2014) expresan que los eventos a los que se enfrentan los profesores universitarios pueden clasificarse en función de dos criterios: si la situación es inesperada o no, es decir, si es frecuente o infrecuente en los estudiantes; y si la situación afecta o no emocionalmente al docente, es decir, la tiene bajo su control o, por el contrario, escapa a ese control y genera conductas reactivas. Los eventos se diferencian de las rutinas, porque estas últimas son situaciones habituales ante las cuales el profesor responde con respuestas predeterminadas, que le dan la sensación de control y seguridad. Por su parte, los eventos sorprenden al docente, pero no siempre lo desestabilizan emocionalmente. Los conflictos, pueden tener una presencia bastante continuada y esperada, se experimentan de manera negativa y conducen a una actitud de resignación por falta de recursos para afrontarlos. Los incidentes son episodios en los que se presenta una situación inesperada con una falta de control emocional. Se denominan incidentes críticos cuando el impacto emocional es de tal intensidad que hace que el docente se sienta bloqueado o reaccione de forma extemporánea o inadecuada. Monero, Monte y Andreucci (2015) expresan en el libro *La gestión de IC en la universidad* que dichos incidentes tienen características subjetivas, lo que puede resultar crítico para uno puede no serlo para otra persona.. Cuando es crítico, se abre una crisis, hay un antes y un después.

Para del Mastro y Monereo (op. cit) los docentes universitarios piensan, actúan y sienten su profesión de manera variable, lo que determina su identidad, es decir su “forma de ser profesor”, misma que orienta su forma de dar clases, de tratar con los alumnos, de interactuar con sus colegas, de solucionar situaciones críticas, etcétera (Akkerman y Meijer, 2011). Esta identidad comprende tres dimensiones (Monereo y Badia, 2011): representaciones sobre su rol profesional, sobre la enseñanza y el aprendizaje, y sobre los sentimientos asociados a la docencia; pero no siempre es analizada, planificada, ni gestionada de modo consciente.

Tomamos la clasificación de IC ofrecida por Aguayo, Castelló y Monereo (2015) que categoriza los IC según el tema/ problema que abordan: (a) los relativos a la organización del tiempo, espacios y recursos; (b) relativos a la conducta/ convivencia; (c) los relativos a la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos; (d) relativos a las estrategias de enseñanza; (e) relativos a la motivación; (f) relativos a la evaluación; (g) relativos a los conflictos personales que pueden producirse entre alumnos y profesores. En la universidad, contrariamente a lo que sucede en otros niveles educativos, la mayor parte de IC están relacionados con la evaluación [Monero, Monte y Andreucci, 2015, p.17]

Por otro lado, respecto a las respuestas para afrontar o maneras de resolver los IC utilizadas más comúnmente, Aguayo, Castelló y Monereo (2015) proponen la existencia de resoluciones: (a) de evitación; (b) reactivas; y (c) reflexivas. Estas formas de abordaje dan cuenta del posicionamiento subjetivo respecto del IC.

Ahora bien los IC en el marco de la virtualización de emergencia, ¿tienen las mismas características que en otros escenarios? ¿las respuestas de los docentes pueden analizarse de la misma manera? Claramente no, es necesario comprender que, a diferencia de otras catástrofes, la pandemia no constituyó un fenómeno local, sino que se extendió a nivel mundial. Si se consideran las medidas adoptadas para minimizar los daños, es inevitable mencionar el “aislamiento”, que produjo la paralización cuasi total de la sociedad con todo lo que ello implicó en los diferentes niveles: social, personal, familiar, laboral, económico, cultural, educativo, etc.

Este factor incrementó más aún, la incertidumbre, los niveles de ansiedad y la angustia de la población. Así es que podemos caracterizar la situación de emergencia sanitaria por Covid19 como incidente crítico generalizado en la población, desde las concepciones (sobre emergencias y desastres) que definen su presentación repentina, inédita, que promueve un cambio brusco en los hábitos de vida, con riesgo de muerte, y con víctimas fatales a escala universal.

Monereo (2023) lo dice la siguiente manera:

“Cuando un suceso inesperado logra desestabilizarnos emocionalmente, hasta el punto de poner en crisis lo que hasta ese momento creíamos, conocíamos o defendíamos, nos vemos obligados a reflexionar y repensar la manera en que nos posicionamos en el futuro. La Covid-19 ha sido un claro ejemplo de incidente a nivel planetario y sus consecuencias aún están por determinarse” (p.16)

Tal como se expresa en documentos del Ministerio de salud (2020), a diferencia de otras emergencias y desastres, la pandemia por COVID- 19 impactó de distintas maneras, pero en toda la población a la vez, por el riesgo de contagio, porque modificó hábitos y también impactó social y económicamente. La experiencia de la emergencia sanitaria por COVID-19 fue un fenómeno inédito que ha demostrado la necesidad de considerar el abordaje de la Salud Mental de la población desde el inicio por lo disruptivo y excepcional de la situación. La afectación en la vida de las personas ha conmovido las distintas esferas requiriendo modificaciones en las prácticas, y en este caso, específicamente en la población educativa, reorganizando las prácticas en la virtualización de emergencia.

A nivel educativo, los docentes debieron brindar respuestas, transitando ellos mismos también las consecuencias provocadas por la pandemia en su avance. En esta línea es importante destacar que puede definirse el carácter general de una catástrofe por la forma en que, abarcando una población, la incidencia traumática de la misma impone riesgos y efectos en la subjetividad de quienes la padecen (Benyakar, 2002). Aunque no necesariamente vivenciar una situación disruptiva equivale a desarrollar una reacción patógena. En muchos casos, sí pudo observarse una modificación conductual con fines defensivos frente a la incertidumbre que impuso la situación.

d- Momentos, periodización de la posición docente en contexto de virtualización de emergencia.

Maggio (2020, 2021 a y b) al caracterizar la enseñanza en la Universidad en tiempos de pandemia distingue distintas fases en las maneras de enseñar producto de la conmoción provocada por el cierre de los establecimientos educativos. En dichas fases, se advierten ciertos rasgos que se fueron consolidando en las prácticas de la enseñanza universitarias, en los modos de hacer pedagógicos y didácticos. A diferencia de otros ciclos lectivos, los años 2020 y 2021 parecen haber dejado momentos con identidad propia.

1. Primera fase: la primera fase se caracteriza por una conmoción y desestabilización de los docentes surgida tanto por los cambios ineludibles en las tareas docentes habituales como por una crisis vital y social inédita causada por el encierro y la incertidumbre. El

sismo generó un choque a partir de disposiciones ligadas a la necesidad de “quedarse en casa” y la inestabilidad propia de la situación global que se estaba viviendo.

Vale la pena señalar el modo en que la variable tiempo marcó cada una de las fases. En esta primera, se creía que el cierre iba a ser breve, por lo que el horizonte de tanta conmoción parecía tener un fin en el corto plazo.

Desde el punto de vista pedagógico - didáctico, en este primer período de virtualización de la enseñanza, primó la preocupación por contar con aulas virtuales para, a través de las mismas, poner a disposición materiales en diferentes formatos. Maggio advierte que este movimiento dos cuestiones a valorar: a) que prácticamente todos los espacios curriculares fueron virtualizados; b) que siguiendo el modo de consumo cultural *on demand propio de* los jóvenes y adultos, los estudiantes tuvieron acceso a las lecturas y materiales dispuestos para ser abordados en el momento que quisieran, con su propio ritmo y recorrido.

Al mismo tiempo, la modalidad de enseñanza de esta fase, al decir de Maggio (2001a), intensificó el modelo clásico pero “virtualizado” junto con el traslado de las responsabilidades de la enseñanza a los y las estudiantes centrado en el autodidactismo. El efecto de esta situación radicó en el exceso de materiales para leer ya que se “podía subir casi todo”, lo que generó saturación y pérdida de sentido.

Además, en estos primeros meses del año 2020 se revisaron y reorganizaron los calendarios y los programas de las asignaturas.

- La segunda fase se caracterizó por la incorporación de las clases sincrónicas, buscándose emular la clase presencial con sus rasgos más clásicos como ser: el docente en el centro de la escena, la explicación del saber por parte de este último, y la posición pasiva por parte de los estudiantes.

Tal como plantea Maggio (2021a) “Las ventanas a través de las cuales se asoman los participantes en la aplicación tecnológica elegida configuran la estética de la pandemia (Carrión, 2020) pero desde un punto de vista pedagógico nos retrotraen a la estética de la televisión educativa en la década de 1970 y su busto parlante. La experiencia se torna tensa y la preocupación de las y los estudiantes es si los encuentros quedan grabados lo cual exige preguntarse si por las características que cobra la propuesta no debió plantearse, a priori, como un video” (p.208)

La autora expresa que solo en los casos excepcionales de equipos docentes con experiencia en el rediseño de prácticas de enseñanza o alentados por instancias institucionales lograron desarmar los límites propios de los campus virtuales y las clases sincrónicas, haciendo un uso más integral de las plataformas articulándose con aplicaciones de colaboración como por ejemplo muros interactivos, y redes sociales.

Maggio (2020) afirma que, en el contexto de la virtualización temprana, se caracterizó por poner en marcha a escala masiva dos tipos de fenómenos: el poner a disposición y la sincronidad. Si bien el “poner a disposición” fue central en aras de garantizar la continuidad pedagógica y el derecho a la educación, de ningún modo supuso necesariamente un deconstruir las propuestas clásicas. Sin embargo, estudios que analizan relatos docentes focalizan el grado de ruptura que supuso la virtualización en tanto implicó “adaptaciones”, “recreaciones” y “creaciones” (Cheli et

al., 2021). Aquí, se destaca el grado de interpelación que supuso la virtualización forzosa a las formas de la enseñanza universitaria y que implicó crear propuestas de enseñanza y recursos didácticos para un contexto nuevo. En gran medida, se destaca la preocupación docente acerca de los modos para establecer el vínculo pedagógico, cómo lograr formas de vinculación y comunicación con sus estudiantes a través de los entornos virtuales.

Según Maggio (2020) también se profundizaron rasgos transmisivos, aplicativos y verificativos. Esto no significa que no se hayan realizado esfuerzos denodados por parte de las instituciones y de la docencia, en recursos y en tiempo, para garantizar la consecución de las clases. Pero se abre un interrogante sobre el carácter de las prácticas de la enseñanza puestas en juego y de las definiciones tecnológicas que las sostienen

En una investigación realizada en 2020 por Mariana Maggio en la que se propuso estudiar las prácticas educativas que tuvieron lugar en una muestra de instituciones de diferentes niveles de la Red Escolar Judía de Argentina a partir del cierre de los edificios escolares debido a las orientaciones sanitarias en el marco de la pandemia de Covid-19 a través de entrevistas, y procedimientos de análisis colaborativo de datos y de reconstrucción de las prácticas, a partir de ejemplos y materiales facilitados por las y los entrevistados, la especialista distingue tres momentos que permiten dar cuenta de una periodización.

Al decir de Maggio (2021 c) estos momentos pueden caracterizarse como:

1. “El sismo”: que produjo una enorme conmoción (Maggio, 2020). Un choque a partir de disposiciones que vinieron desde afuera de la escuela y las ubicaron en una realidad inédita, cargada de sensaciones de incertidumbre. La vertiginosidad caracteriza a este momento en el que predominan la urgencia, la inestabilidad y el tiempo escaso para crear propuestas adecuadas a la situación de emergencia. Este momento se inicia con el cierre de los edificios escolares y abarca los primeros meses del ciclo lectivo. Esta tensión parece haber sido una característica definitoria del primer momento, que preocupó incluso más que los aspectos sustantivos de las propuestas. Por otro lado, parece que fue esa misma intervención la que ayudó a promover una re-organización de los tiempos escolares.
2. Navegando “a velocidad crucero” El segundo momento identificado surge a partir de las adaptaciones. La propuesta se fue rearmando sobre la marcha, se fueron encontrando tiempos más adecuados y empezó a aparecer cierto balance entre las actividades sincrónicas y asincrónicas.
- El tiempo alterado En este segundo momento, identificamos una alteración de los tiempos escolares, justamente una condición que era necesario modificar para encarar procesos de reinención de las prácticas de la enseñanza (Maggio, 2018). La semana comenzó a ser la unidad de tiempo por excelencia. Las escuelas implementaron una agenda semanal, donde los y las estudiantes sabían de antemano cómo sería la semana siguiente y qué tareas deberían realizar de forma anticipada. Esta redefinición del tiempo dio lugar a interesantes alteraciones del orden curricular, que seguramente perdurarán más allá de la contingencia. Es notable que, aquello que sucedía antes de la pandemia, se haya identificado con “lo tradicional”.

- Un “lugar” en el que encontrarse En ese momento, en el que a las instituciones les fue quedando claro que “no se sabía cuándo regresaríamos”, las plataformas de videollamadas para la realización de encuentros sincrónicos se convirtieron en la solución posible. El encuentro posible a través de la plataforma permitió reconocer al otro, comprender cómo estaba, y fue una de las mejores instancias para acompañar de manera cercana. No podía, entonces, limitarse a exposiciones docentes. Las búsquedas que tuvieron lugar fueron en cierto modo experimentales y, en perspectiva, pueden tener un inmenso valor para deconstruir ciertos modos de plantear la clase, arraigados en la presencialidad.
 - La emergencia del codiseño: voces estudiantiles en la creación de prácticas de la enseñanza. En este momento, y una vez superado en cierto modo el sismo en el que la tensión transcurría entre incertidumbres, presiones y adaptaciones, la estabilidad dio lugar y se benefició de las voces de las y los estudiantes, que aportaron su mirada sobre las prácticas de la enseñanza.
 - Se identificaron nuevas formas de evaluar
3. “Estamos extenuados” El tercer momento identificado por las y los entrevistados transcurrió en la etapa final del ciclo lectivo y se caracterizó por el cansancio y el agotamiento. Aquello que había funcionado bien durante la segunda etapa se estaba agotando también. Además, durante esta etapa se implementó una vuelta parcial a la presencialidad bajo el esquema de “burbujas”. Esto exigió a los equipos directivos una reorganización para adaptarse a los nuevos requisitos de manera inmediata. Los docentes señalan agotamiento por parte de los y las estudiantes.

Por otra parte en un texto más reciente Maggio (2022) expresa que “La pandemia empujó la virtualización y el retorno a la presencialidad tiende a hacerlo con la hibridación, pero el resultado puede ser la esclerotización de prácticas centradas en la transmisión, la comprensión y la aplicación de los saberes construidos, incluso en aquellos casos en los que se dice optar por enfoques más centrados en las competencias o las habilidades (p-66) La autora manifiesta posición sobre lo que denomina “salto hacia adelante”. Como se advierte la cuestión temporal plantea un tiempo previo a la pandemia, una virtualización de emergencia que conlleva la reconfiguración de las prácticas, aun las que se desarrollaron en continuidad a lo mimético, y una vuelta a la presencialidad que pone nuevamente en relación con “esclerotizar las prácticas” o dar un salto hacia adelante. Lo que expresa la autora es que queda como sedimento de la virtualización una generalización de la posibilidad de hibridación.

e. Cambios en las prácticas de enseñanza en contexto de virtualización de emergencia en la educación superior

Cambios en las prácticas de enseñanza desde la perspectiva del sentido pedagógico del uso de las tecnologías

Resulta relevante la perspectiva que plantea correrse de lo que las tecnologías posibilitan desde el punto de vista instrumental, para abordar los sentidos que adquieren para potenciar los aprendizajes y la enseñanza en el nuevo contexto (Duch, Ferrarelli, Reboredo de Zambonini,

Sabelli, 2021). La tecnología es, pues, social antes de ser técnica, y su incorporación a las prácticas de enseñanza genera desplazamientos y nuevas perspectivas.

Desde la perspectiva de los docentes, los sentidos que ellos ponen en juego al utilizar las tecnologías en sus propuestas de enseñanza pueden caracterizarse en un contrapunto entre dos posiciones. Se distingue una inclusión superficial de las tecnologías, en tensión con una inclusión sustancial, o genuina en términos de Maggio (2012). Esta diferenciación nos ayuda también a pensar la integración de las tecnologías en las prácticas de enseñanza en el contexto particular de la virtualización de emergencia que atravesamos en 2020 - 2021:

1. La *Inclusión superficial* ocurre cuando se incorporan nuevas tecnologías por motivos impulsados desde las instituciones sin relación con las necesidades de los docentes de enriquecer sus prácticas de enseñanza, o bien es una elección docente, centrada en una posición de "fabricación" (Meirieu, 1998) de los estudiantes. Se trata de una inclusión que no pretende resolver problemas reales de la enseñanza y el aprendizaje y que en general incorpora tecnología desde una perspectiva instrumental y técnica sin demasiada conexión con su sentido didáctico.
2. La *Inclusión sustancial* emerge desde el reconocimiento profundo por parte de las y los profesores del valor de las tecnologías en relación con su práctica y con el modo de crear conocimiento de la disciplina en que se desempeñan. Así se reconoce que los estudiantes son protagonistas de sus aprendizajes y que se aprende en el intercambio con otros. Estas inclusiones parten de cuestionar el modelo transmisivo clásico buscando otros modos de diseñar la enseñanza. En contraste con una posición docente centrada en el decir/ mostrar del profesor las tecnologías se incluyen al servicio de la producción de los estudiantes. Se observa la presencia de una motivación personal que busca introducir en el aula prácticas y disposiciones de la cultura digital que funcionan como facilitadoras de diversas comprensiones.

Este contrapunto enunciado visibiliza que no todas las inclusiones de tecnología, aún cuando impliquen un gran desafío para los docentes, están necesariamente centradas en los estudiantes y en sus producciones colaborativas y no todas promueven aprendizajes más profundos.

En línea con la inclusión genuina, Carina Lion (2020) analiza los escenarios en los cuales tanto docentes como estudiantes se hallan inmersos y propone diversas líneas de trabajo desplegadas alrededor del potencial de las tecnologías digitales para la conformación de verdaderas redes de conocimiento. Según la autora las tecnologías digitales y las redes sociales constituyen valiosos entornos para co-diseñar y compartir producciones tanto de estudiantes como de docentes. Las propuestas que se diseñan deben considerar los principales rasgos de la cultura digital para dotar a las actividades propuestas de relevancia cultural y social: "Lo virtual nos demanda ser creativos; dialogar y construir en colaboración con quienes, desde las redes, y desde distintos entornos pueden aportar perspectivas, lineamientos, ideas, actividades y recursos múltiples" (Lion, 2020, p. 12). Las propuestas valiosas en este contexto se caracterizan por la multidimensionalidad y por la divergencia de recursos y tareas, en contraposición con la linealidad de aquellas que se proponen como un mero repositorio de actividades y materiales.

Los aportes de Puentedura (2008, 2012a, 2012b, 2012c) son cruciales para abordar los sentidos que adquieren las tecnologías en las propuestas de enseñanza.

El especialista propone un modelo denominado SAMR que posibilita evaluar la forma y los sentidos con que los docentes incorporan las tecnologías en la enseñanza.

El modelo presenta una gradación de transformación de tareas en la que las tecnologías van ganando presencia y sentido en las propuestas de enseñanza a medida que se progresa a través de cada uno de sus cuatro escalones, desde el más bajo al más alto. A su vez, los escalones están agrupados en dos niveles: mejora y transformación. El modelo SAMR es afín a la clasificación de una taxonomía que va ascendiendo en nivel de complejidad, en sentido vertical.

El modelo plantea un conjunto jerárquico de cuatro niveles y dos capas que describen el uso de herramientas tecnológicas:

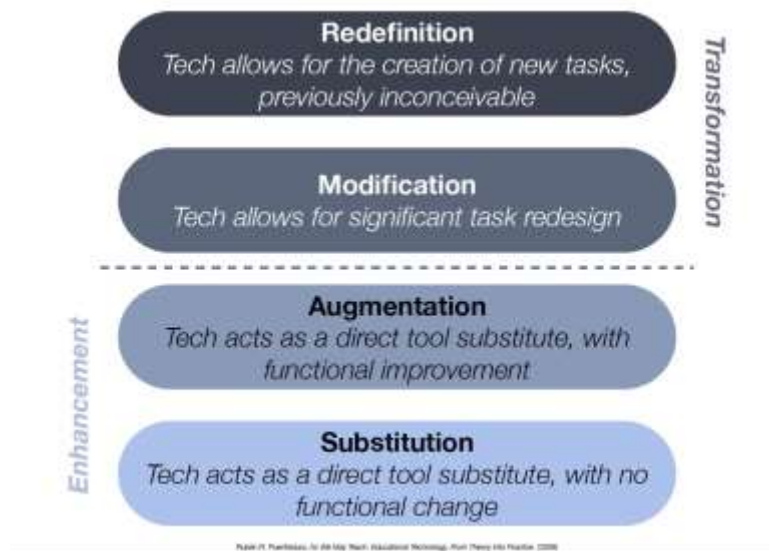
Mejora:

- **Sustitución.** Es el nivel más bajo de uso de la tecnología. Se sustituye una herramienta por otra sin que exista un cambio en la estrategia de enseñanza, por ejemplo, en vez de usar papel y lápiz se escribe en un procesador de texto, sin hacer uso alguno de sus demás funciones.
- **Aumento.** La tecnología reemplaza otra herramienta y le añade mejoras funcionales que facilitan la tarea, sin embargo, no hay un cambio en la propuesta y el efecto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes puede ser mínimo o nulo.

Transformación:

- **Modificación.** Implica un cambio en la propuesta de enseñanza en el cual la tarea a realizar es rediseñada por la introducción de la tecnología.
- **Redefinición.** En este último nivel se crean nuevas actividades y ambientes de aprendizaje que, sin el uso de la tecnología disponible serían imposibles. Por ejemplo, los alumnos colaboran en tiempo real en un mismo documento y añaden a su producto final elementos multimedia creados por ellos mismos.

Figura 1: Modelo SAMR



Fuente: Dr Ruben Puentedura Building transformation: An introduction to the SAMR model [Blog post] (2014).

Más allá de las herramientas, entonces, es el diseño de las actividades y secuencias lo que transforma las propuestas y permite vincularlas con el modo de construir conocimiento en la cultura digital. Tal como señala Perkins:

La tecnología ha sido contemplada, en sí misma, como un factor de innovación. Sin embargo, el verdadero cambio apenas se ha producido porque la tecnología se utiliza sobre las mismas orientaciones metodológicas que han sido útiles en la sociedad industrial pero que tienen poco que ver con la sociedad digital (Perkins, 1995, p. 65).

La relación de los docentes con las tecnologías

Miriam Kap (2014) advierte que las tecnologías por sí mismas no alcanzan para ejercer cambios en las propuestas de trabajo, el diseño de las actividades o el modo de construir conocimiento. Por el contrario, es en la complejidad de los vínculos y las relaciones de los sujetos con el saber y las prácticas de enseñanza y aprendizaje que la tecnología emerge como un elemento para facilitar y acompañar dichos procesos.

El valor de la inclusión de las tecnologías en el aula no radica en sus cualidades específicas sino en la posibilidad de problematizar y repensar cómo cambian los vínculos y las interacciones entre los nuevos alumnos y los docentes que se encuentran en el sistema educativo o en formación como cambia ese docente que cambie y que puede o quiere hacer con ellas para facilitar los aprendizajes (Kap, 2014, p. 65).

En su análisis sobre la relación que mantienen los docentes con cambios asociados a la inclusión de tecnología Kap (op. Cit.) se distancia de las explicaciones de corte determinista que buscan analizar los fenómenos a partir de la falta de formación docente o falencias en el acceso a dispositivos y conectividad. La autora avanza sobre categorías que se enfocan en la subjetividad de los actores y complejiza el panorama a partir de nuevas tensiones que incluyen prejuicios, inseguridad, permeabilidad del cambio y curiosidad, entre otros factores, como motores o detractores de la inclusión de tecnología. En esta línea elabora una caracterización de tres grupos de docentes que se vinculan con la tecnología de diversas maneras:

Vanguardistas: se trata de los docentes que incluyen tecnología en sus clases en un afán por motivar a los estudiantes y seducirlos con propuestas innovadoras que en algunos casos tienen poca o nula conexión con el contenido o el conocimiento a enseñar. Estos profesores y profesoras toman riesgos dentro del aula, se exponen y buscan acercarse a sus estudiantes mediante el uso de redes sociales, las plataformas de moda y el acercamiento a las prácticas que los jóvenes desarrollan por fuera de la institución académica.

Resistentes: se refiere al grupo específico de docentes que rechaza la incorporación de nuevas tecnologías en sus prácticas. Eventualmente si las integran es porque se ven forzados por requerimientos institucionales. Se trata de los docentes que explícitamente se oponen a los cambios e incluso desalientan el uso de dispositivos en sus clases por parte de los estudiantes.

Consideran que las tecnologías digitales no poseen potencial alguno que pueda enriquecer sus prácticas de enseñanza.

Críticos: los docentes de este grupo reconocen la necesidad cultural y epistemológica de incorporar nuevas tecnologías en el aula a la vez que establecen un nexo con los contenidos y las propuestas que diseñan. En general "parecen representar un tipo de sensibilidad que se ha generalizado en la sociedad y en las escuelas, están atentos a intentar producir aprendizaje genuino con los insumos que tengan a mano" (Kap, 2014, p. 147). Mediante la tecnología buscan establecer vínculos de comunicación con sus estudiantes, facilitarles el acceso a los materiales y establecer pautas comunes en un código común con ellos.

Complementando lo planteado por Kap, Roy Campos Retana (2021) describe diversas barreras que limitan o inhiben la integración de la tecnología en la enseñanza. Dichas barreras están dadas por: a) las creencias de los profesores, b) la percepción y ansiedad sobre el uso de la tecnología, c) la complejidad de la tecnología a utilizar y, d) la percepción sobre la facilidad con que se usa.

Saga y Zmud (1994) proponen un modelo de incorporación tecnológica en las organizaciones que delimita tres momentos centrales y progresivos de la integración de la tecnología en contextos educativos: la aceptación, la rutinización, y la infusión. La aceptación se refiere al acto de usar voluntariamente la tecnología y se explica a partir de creencias sobre la utilidad, las actitudes sobre el uso, las intenciones de uso y la frecuencia de uso. La rutinización, se da cuando una tecnología es considerada como un elemento estándar de la rutina normal de una organización. En esta fase su uso es percibido como normal. En la tercera fase, la de la infusión, se destaca un incremento en la comprensión de toda la organización frente a la tecnología (entendiendo por infusión al proceso de incorporación de tecnologías de manera profunda y comprensiva en los sistemas de trabajo de una organización o en un sujeto).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguayo Gonzalez, M. (2015). *La identidad de los académicos de enfermería: un proceso en construcción*. [Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull]. Repositorio Tesis Doctorals en Xarxa - Depósito legal: B 17468-2015

Aguayo González, M. Castelló Badía, M. y Monereo Font, C. (2015). Incidentes críticos en los docentes de enfermería: descubriendo una nueva identidad. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 68(2),219-227. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2015680206i>

Area, M. y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. (pp. 391-424). Aljibe.

Akkerman, S. y P. Meijer (2011), "A dialogical approach to conceptualizing teacher identity", en *Teaching and Teacher Education*, núm. 27, pp. 308-319

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018). Despertar la reflexión en la formación docente: Dispositivos efectivos. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*. 4(1), 24-35.

Anijovich (comp.) (2009) *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires, Paidós.

Baez, L., Ornique, M., Reboredo de Zambonini, S. y Sabelli, M.J (2021). Deconstruir creencias sobre la enseñanza en la universidad. Pistas para la reconstrucción en M. Ornique, S.Zambonini y M. Sabelli *Deconstruir y reconstruir la enseñanza en el nivel superior*. Buenos Aires. Ediciones Isalud.

Basabe, L. y Cols, E. (2007): "La enseñanza". En Camilloni, Alicia y otras. *El Saber Didáctico*, Buenos Aires, Paidós.

Benyakar, M. (2002). Salud mental y desastres. Nuevos desafíos. *Revista neurología, neurocirugía y psiquiatría*, 35(1), 3-25.

Bilbao,G. y Monereo Font, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *REDIE* [online]. 2011, vol.13, n.1, pp.135-151. ISSN 1607-4041.

Bookchin, M. (1999). *La Ecología de la libertad*. Nossa y Jara. <https://rojazaadimadrid.files.wordpress.com/2015/04/murray-bookchin-la-ecologc3ada-de-la-libertad-el-surgimiento-y-la-disolucic3b3n-de-la-jerarquc3ada.pdf>

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, Jr., D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. J., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., Shahadu, S., Brown, M., Asino, T. I., Tumwesige, J., Ramírez Reyes, T., Barrios Ipenza, E., Ossiannilsson, E., Bond, M., Belhamel, K., Irvine, V., Sharma, R. C., Adam, T., Janssen, B., Sklyarova, T., Olcott, N., Ambrosino, A., Lazou, C., Mocquet, B., Mano, M., & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.

Camilloni, A. (19 y 20 de enero de 1995) *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior* [Resumen de la presentación]. Primer Encuentro Trasandino de Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria. Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En Camilloni, A. (Comp.). El saber didáctico (pp. 201-231). Buenos Aires: Paidós.

Campos Retana, R. (2021). Modelos de integración de la tecnología en la educación de personas que desempeñan funciones ejecutivas y de dirección: el TPACK y el SAMR. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-27. Doi. 10.15517/aie.v21i1.4241

Castañeda, S. (1999). Algunos referentes para un análisis crítico de la preparación profesional del Licenciado en Psicología en México. Una experiencia colegiada. En G. Vázquez y J. Martínez (Edit.) *La Formación del Psicólogo en México*, pp. 25 – 41. México: Universidad Latinoamericana.

Celman de Romero, S. (1994). La tensión teórica-práctica en la educación superior, en [Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación](#). Vol. 11, núm. 5, pp. 56-62, <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4914>

Cheli, M. V., Montenegro, J. y Marano, M. G. (2021). Pedagogía Universitaria en contexto de pandemia. Relatos docentes sobre prácticas de enseñanza y de evaluación en el ingreso y el primer año. *Trayectorias Universitarias*, 7(13), 3-10. <https://doi.org/10.24215/24690090e073>.

Compagnucci, E. R. (2008/2009) La enseñanza y el aprendizaje de la psicología: Estudio de la práctica docente en profesores y principiantes. *Revista de Psicología* (10), 67-79. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4398/

Compagnucci, Elsa Rosa, Iglesias, Irina y Zarratea, Verónica Gisela (2006). La intervención didáctica en la enseñanza de la psicología. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Clark, C. y Peterson, P. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes en M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Paidós.

Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Homo sapiens.

Cruder, G., Cicala, R., y Bergomás, G. (2021). Plataformas y lenguajes: reflexiones en pandemia pensando el futuro. *Virtualidad, Educación Y Ciencia*, 12(24), 25–35. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36283>

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Bs. As. Santillana.

Davini, M.C. (1995). Educación Permanente en Salud. Washington D.C. , OPS-OMS.

De Andrea, N. (2009). Aspectos claves de la historia de la psicología en argentina desde el siglo xix hasta el siglo XXI. *Revista Electrónica de Psicología Política* Año 7 Nº 21 – Noviembre/Diciembre 2009.

De Luca, M.P. (2021). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. En Fundación Carolina (eds.), *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*. (pp. 147-157). Fundación Carolina. https://doi.org/10.33960/AC_33.2020

De Vincenzi, A (2020). *Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de Covid-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual*. Universidad Abierta Interamericana. <https://www.uai.edu.ar/docencia/orientaciones-pedag%C3%B3gica>

Del Mastro, Cristina y Carles Monereo (2014). “Incidentes críticos en los profesores universitarios de la pucp”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, México, unam-iiue/Universia, vol. V, núm. 13, pp. 3-20, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/268>

Díaz Barriga, F., Domínguez, Y. A., y Zárate, F. (2018). Identidad y formación de estudiantes de posgrado en educación a través de la narración de incidentes críticos. En M. I. Arbesú y J. L. Menéndez (coords.), *Métodos cualitativos de investigación en educación superior*. México: UAM-Newton.

Duch, V., Ferrarelli, M., Reboredo de Zambonini, S., Sabelli, M.J. (2021). Enseñanza, tecnologías y aprendizajes (en pre y post pandemia). *Revista Isalud*, V (80).

Duch, V., Ferrarelli, M., Reboredo, S. y Sabelli, M.J. (2020). Experiencias y reflexiones sobre formar virtualmente en tiempos de pandemia. El caso de la Universidad Isalud en Falcón, P. (2020). *La universidad entre la crisis y la oportunidad*. (pp. 741- 750). Eudeba.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza en Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza I*. (pp.150- 181). Paidós. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Shulman_Unidad_1.pdf

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu. http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/fenstermacher-soltis_2_unidad_1.pdf

Fernández, t. y Fernández J. (1994). Técnica de trabajo con profesores sobre su práctica docente: «Terapia de Knoll». *Investigación en la Escuela*, 22, 91-103.

Fernández González, J., Elórtogui Escartín, N. y Medina Pérez, M. (2003). Enseñar a profesores de secundaria con situaciones problemáticas. *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2 (3), (pp. 263- 270).

Fernández González, J., Elórtogui Escartín, N. y Medina Pérez, M. (2003). Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de ciencias naturales. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 17(001), (pp. 101-112). <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417107.pdf>

- Ferrarelli, M. (27 de abril de 2020). Educación: de la pandemia a las estrategias panmedia./ Entrevistada por Lucía De Gennaro. Sangre. <https://sangre.com.ar/2020/04/27/educacion-de-la-pandemia-a-las-estrategias-panmedia/>
- Ferrarelli, M. (3 de junio de 2020). Panmedia: diásporas que se abren y paréntesis que se cierran. Sangre. <https://sangre.com.ar/2020/06/03/practicas-panmedia-diasporas-que-se-abren-y-parentesis-que-se-cierran/>
- Ferreira Szpiniak, A (2020). *Estrategias de enseñanza en la virtualidad*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba, Argentina.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *The Psychological Bulletin*, 51(4), (pp. 327-358). <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Greeno, J. G. (1989). Situations, mental models, and generative knowledge en D. Klahr y K. Kotovsky (Eds.), *Complex information processing: The impact of Herbert A. Simon* (pp. 285–318). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Guzmán, J. y Guzmán Rétiz (2007). Estrategias y métodos para enseñar contenidos psicológicos. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/convocatorias/Libro_Estrategias_y_metodos_para_enseñar_contenidos_psicologicos.pdf
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, (27). <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Ickowicz, M. (2004). La formación de los profesores en la universidad. Avances de investigación sobre los trayectos de formación para la enseñanza en los profesores universitarios sin formación docente de grado, *Revista IICE*, (22), 13-20. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9900>
- Jackson, P. (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- Kap, M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías*. Argentina. Prometeo.
- Klappenbach, H. (2003). La globalización y la enseñanza de la psicología en Argentina. *Psicología em Estudo*, 8 (2), 3–18. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000200002>
- Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en Psicología en Argentina. Perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/14049>
- Landau, M., Sabulsky, G. y Schwartzman, G. (2021). Hacia nuevos horizontes en las clases universitarias en contextos emergentes. *Contribuciones de la Tecnología Educativa Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), 9-24. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36279>
- Lenise do Prado, M., Medina-Moya, J. L., & Martínez-Riera, J. R. (2011). La producción del conocimiento en educación en enfermería en España y Brasil: una revisión integrativa. *Texto &*

Contexto Enfermagem, 20(3),407-415. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71421157024>

Lion, C. (2020). *Aprendizaje y Tecnologías*. Bs. As. Noveduc.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Bs. As. Paidós.

Litwin, E (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Bs. As. Paidós.

Maggio, M. (2022) Esclerotización o salto hacia adelante. Prácticas de la enseñanza en la universidad emergente de la pandemia DIDAC, (80 JUL-DIC), 62-69
https://doi.org/10.48102/didac.2022..80_JUL-DIC.103

Maggio, M. (2021 a). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después. Integración y Conocimiento, 10 (2), 203–217.

Maggio, M. (2021b). *Educación en Pandemia*. Bs. As. Paidós.

Maggio (comp.) (2021c). Lo que aprendimos en 2020 febrero de 2021 informe de la investigación realizada en escuelas de la red escolar judía. Fundación BAMÁ de Educación y Cultura. Argentina.
http://bama.org.ar/lo_que_aprendimos_en_2020.pdf

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. Campus Virtuales, 9(2), 113-122. www.revistacampusvirtuales.es

Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós. Itinerarios Educativos, (11), 195–200. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i11.8207>

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

Marotias, A. (2020). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Revista Hipertextos*, 8 (14), 173-177. DOI: <https://doi.org/10.24215/23143924e025>

Medina Moya, J. L. y Castillo Parra, S. (2006). La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. *Texto & Contexto Enfermagem*, 15(2),303-311.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71415215>

Medina Moya, J. L. M. y Prado, M. L. do. (2009). El curriculum de enfermería como prototipo de tejné: racionalidad instrumental y tecnológica. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 18(4), 617–626. doi:10.1590/s0104-07072009000400002

Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ed. Laertes.

Ministerio de salud (2020). *Salud mental y apoyo psicosocial en emergencias y desastres: plan de acción*. Buenos Aires.

Monereo, C. (2023). Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar, también, emocionalmente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 15-37. <https://riieb.iberomex.mx/index.php/riieb/article/view/43>

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52). 149-178. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>

Monereo, C. y A. Badia (2011). "Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza", en C. Monereo y J. Pozo, *La identidad en psicología de la educación: enfoques actuales, utilidad y límites*, Madrid, Narcea

Monetti Elda M. (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de clases*. Ediciones Novedades Educativas Buenos Aires.

Oser, F.K. y Baeriswyl, F.J. (2001). Choreographies of Teaching: bridging instruction to teaching, en V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (4ª Ed., pp. 1031-1065). AERA

Pedro, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas, *Análisis Carolina*, (36). <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>

Pérez Gómez, Á. (1992). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje en AA. VV., *Comprender y transformar la enseñanza*. pp. 34-62. Morata.

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Gedisa.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P., Mateos, M., Martín, E., Cruz, M. de la (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Editorial Graó.

Puentedura, R. (2008). *Models for enhancing technology integration* (excerpted from Ruben R. Puentedura TPACK and SAMR). Recuperado de <http://www.msad54.org/sahs/TechInteg/mlti/SAMR.pdf>

Puentedura, R. (2012a). *SAMR: thoughts for design*. Recuperado de http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/09/03/SAMR_ThoughtsForDesign.pdf

Puentedura, R. (2012b). *The SAMR model: background and exemplars*. Recuperado de http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/08/23/SAMR_BackgroundExemplars.pdf

Puentedura, R. (2012c). *SAMR: guiding development*. Recuperado de http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/01/19/SAMR_GuidingDevelopment.pdf

Resolución 800 de 2011 [Ministerio de Educación]. Modificación de la Resolución N° 343/09, relacionada con los contenidos curriculares básicos, la carga horaria, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología. 4 de mayo de 2011.

Saga, V.L. y R.W. Zmud (1994). The Nature and Determinations of It-Acceptance, Routinization and Infusion, en L. Levine (ed), *Difusion, Transfer and Implementation of Information Technology*, Elsevier Science B.V. (North-Holland), pp. 67-86

- Schön, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós M.E.C.
- Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (2014). *De la educación a distancia a la educación en línea*. Homo Sapiens.
- Schwartzman, G.; Odetti, V. (2013). Materiales didácticos hipermediales: una mirada desde la lectura de los estudiantes. En 6to Seminario Internacional de Educación a Distancia - RUEDA, Mendoza, Argentina. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/materiales-didacticos...>
- Shulman, J. H. (2002). *"Happy Accidents: Cases as opportunities for Teacher Learning"* San Francisco West Ed. April. TRIPP, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. Routledge.
- Tarasow, F. (2014). La educación en línea ya está en edad de merecer, en Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (2014). *De la educación a distancia a la educación en línea*. (42. pp 21-35) Homo Sapiens.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgment*. Nueva York: Routledge.
- Vezzetti, H. (1996). "Los estudios históricos de la psicología en la Argentina". Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología, 2(1-2). http://www.elseminario.com.ar/Biblioteca/Vezzetti_Historias_psicologia.pdf
- Vezzetti, H. (2007). Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos. Revista de Historia de la Psicología, vol. 28, núm. 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2291020>
- Vilanova, A & Di Domenico, C (1999)- Detección y tipificación de la formación básica en psicología en diseños curriculares nacionales. Estudio comparativo"; UNMP, año 1999-2001. CECYT. UNMDP.
- Zabalza Beraza, M. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 17-42.
- Zabalza Beraza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, (5). 68-80.
- Zabalza Beraza, M. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.