

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

Acerca de los cambios en las
prácticas de enseñanza del
primer ciclo de la
licenciatura de enfermería
en contexto de virtualización

Agullo, Marcela
Sabelli, María José
Ornique, Mariana
Miyar, Rogelio
Gagniere, Gustavo
Silva, Eva
Savoi, Jorgelina
Ferrarelli, Mariana

2022

Índice

1. Decisiones metodológicas y primeros hallazgos

1.1 decisiones metodológicas

1.2 De los “datos codificados” a los “datos significados”.

2. Enmarcamiento teórico

a- Las prácticas de enseñanza en enfermería

a.1 Las prácticas de enseñanza y las creencias de los profesores

a.2 La enseñanza de la Enfermería en la educación superior

b- Virtualización de emergencia en la educación superior

b.1 ¿Por qué virtualización de emergencia?

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

c- Cambios en las prácticas de enseñanza en contexto de virtualización de emergencia en la educación superior

c.1 Incidentes críticos y virtualización de emergencia

c.2 Cambios en las prácticas poniendo foco en el sentido pedagógico de las tecnologías

c.3 La relación de los docentes con las tecnologías

3. INSTRUMENTOS

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Decisiones metodológicas y primeros hallazgos

Este proyecto buscamos analizar las prácticas de enseñanza en el primer año de la carrera de Licenciatura de Enfermería en contexto de virtualización de emergencia sanitaria, poniendo foco en el tipo de *cambios* planteados en la enseñanza. Partimos del supuesto que los docentes tuvieron que modificar sus prácticas de enseñanza por el contexto de emergencia, sin embargo, estas modificaciones pudieron implicar cambios sustanciales-genuinos o bien cambios que no resultan sustanciales respecto de las prácticas de enseñanza previas a la emergencia. Entendemos por cambios sustanciales o genuinos a aquellos que transforman los sentidos de las propuestas didácticas. Las modificaciones no sustanciales de la enseñanza son aquellas que cumplen con el propósito de “usar” algo que no se había utilizado previamente (por ej. herramientas tecnológicas) el docente realiza una modificación que no afectan a los sentidos y propósitos habituales en sus prácticas.

Ha atravesado nuestro proyecto la pregunta: **¿de qué manera la situación de virtualización de emergencia *modificó* las prácticas de enseñanza en el marco de la formación de licenciatura en enfermería?**

A continuación desarrollaremos las decisiones metodológicas y el segundo planteará el “Enmarcamiento teórico de los 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-
- Rol del investigador y de la población investigada: si bien la relación será de compromiso y alta implicación por parte del investigador y población investigada, esto se verá reflejado con mayor intensidad en las instancias cualitativas.
- Técnicas de obtención de la información empírica: análisis de aulas virtuales y entrevistas.

Se indagaron 12 espacios curriculares con sus respectivos docentes. Los espacios curriculares representan las tres áreas centrales de la Carrera, a saber:

- Espacios curriculares de las asignaturas básicas (4 espacios curriculares)
- Espacios curriculares de las asignaturas profesionales – enfermería (4 espacios curriculares)
- Espacios curriculares de asignaturas humanísticas (4 espacios curriculares)

A saber,

CURSO	MATERIA	DOCENTE	SEDE
PRIMER AÑO	Perspectivas Psico antropológicas	Norma Velázquez	Catan
	Microbiología	Marisa Server	Venezuela
	Anatomofisiología	Teresa Trotta	Catán
	Fundamentos de Enfermería	María Civeira	Catán
SEGUNDO AÑO	Alimentación y Dieta terapia	Teresa Trotta	Venezuela
	Estadística	Marisa Server	Venezuela
	Adulto y Anciano	Walter Leguizamón	Venezuela
	Perspectivas Socio filosóficas	Elina Figola	Venezuela
	Investigación	Karina Balbuena	Venezuela
TERCER AÑO	Enfermería en Perinatología	Celeste Colombo	Catán
	Administración de los Servicios de Enf.	Rosa Espinosa	Catán
	Enf del niño niña y adolescente	Adriana Muguruza	Venezuela

Uno de nuestros espacios de terreno lo constituyó el campus virtual con sus respectivas aulas de la muestra de espacios curriculares y profesores del 1er ciclo de la Licenciatura en Enfermería.

En este sentido, decidimos avanzar con una herramienta creada ad hoc que funcionó como instrumento de guía de análisis del aula virtual- ver al final del documento- y nos permitió construir el análisis documental y de contenido de esos espacios curriculares. Para ello y en congruencia al marco teórico, estuvimos tipificando un grupo de categorías que nos posibilitó mirar estratégicamente las propuestas de enseñanza presentes en el campus virtual, en el marco de la virtualización de emergencia.

Asimismo, como otra técnica cualitativa privilegiada en este proyecto estuvimos tomando entrevistas. Trabajamos la técnica de entrevista a partir de un instrumento semi estructurado- ver al final del documento-. Hemos entrevistado vía plataforma Zoom institucional a los docentes que hemos seleccionado en nuestro muestreo por conveniencia. Acordamos que la entrevista la llevaron a cabo dos investigadores- pareja de entrevistadores-, un compañero de equipo enfermero siempre estuvo presente. El registro ha sido “denso” con columnas – observables, implicancias y análisis- siguiendo los pasos del Método comparativo Constante y Grounded Theory (Glaser -Strauss, 1967). Además- con los debidos consentimientos- videgrabamos nuestras entrevistas, para enriquecer los registros. Para esta entrevista semi estructurada, preparamos un guión acotado pero profundo donde preguntamos entre otras cuestiones: ¿cómo llegaste a ser docente de este espacio curricular/origen profesional?... ¿aquello que se hacía presencialmente cómo ha cambiado? ... y sobre todo detallar cómo se lleva a cabo la propuesta en la virtualidad y el sentido que se le otorga al uso de la tecnología, sumando además el relato opcional de “una buena clase virtual”.

Para el análisis de la información obtenida procedimos de acuerdo a la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), como ya se esbozó. En este sentido, utilizamos el Método Comparativo Constante, realizando el análisis del registro de entrevistas a tres columnas y la posterior elaboración de categorías relevantes que surgieron a partir de dicho análisis. La Teoría Fundamentada es una propuesta metodológica que busca desarrollar teoría a partir de un proceso sistemático de obtención y análisis de los datos en la investigación social (Glaser & Strauss, 1967)¹ Este tipo de codificación nos permite identificar en los datos, los conceptos, así como sus propiedades y dimensiones de la empiria recogida.

Pudimos ir elaborando estas “categorías” -teoría de base- en los registros y ordenarlas en “memos” que permitían sistematizar la evidencia empírica.

Luego pusimos en diálogo nuestro enmarcamiento teórico para ir vinculando eso que ocurría allí en la empiria con nuestros corpus teóricos. En este sentido, tomamos nuestra “propia teoría de base” y elaboramos una “escultura” teórica que ha puesto en relación la construcción de nuestra evidencia empírica.

¹ [2] Glaser, B., & Strauss, A. (1967). The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research. Mill Valley, CA Sociology Press

Pudimos arribar a algunos hallazgos teóricos que seguiremos socializando a continuación.

1.2 De los “datos codificados” a los “datos significados”

Las instancias de “terreno” las entrevistas y análisis de contenido de las aulas virtuales de los espacios curriculares 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 aulas virtuales, 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:



Procedamos a su lectura de modo “concéntrico”, comenzaremos con el análisis del “círculo blanco” y dejaremos el círculo más abarcativo para el final.

Sobre la virtualización de emergencia y la subjetividad: de la conmoción al empoderamiento

En la mayoría de los casos, observamos que los cambios que llevaron a cabo los docentes, estuvieron asociados a un estado de “**conmoción subjetiva**” ante la imperiosa necesidad de dar continuidad pedagógica en un escenario desconocido.

Los docentes en las entrevistas mencionan una desestabilización de gran magnitud (aluden a palabras relativas a catástrofes naturales tales como “tsunami” “huracán” “aplastamiento” al referirse al estallido de la pandemia y posterior virtualización o describiendo el momento como “catastrófico”. En todos los casos la virtualización de emergencia impactó en cómo ellos enfrentaban sus propuestas de clase y el vínculo con las tecnologías.

Veamos algunos nuestra empiria-entrevistas a docentes- al respecto:

- *El primer semestre fue muy **catastrófico** a nivel personal, pero hoy entiendo que fue a nivel general. Digo a nivel personal porque fue muy **estresante** dar clases con una nena de 3 años.*
- *Otro docente: “Eso para mí en el primer año fue terrible, un tsunami lo que pasó y lo que tuvimos que atravesar”.*
- *“tenía un miedo terrible porque estaba acostumbrada a estar en el aula. Le tenía terror al campus, porque la informática no es mi fuerte. Me preguntaba ¿cómo voy a subir una clase?*

Algunos docentes señalan que la “urgencia” como una condición del primer cuatrimestre del 2020, estaba vinculada a :

- *Lo difícil, la **urgencia** fue que tuvimos en **muy poco tiempo, replanificar** y sobre todo producir materiales que no teníamos.*
- *Le **pedí ayuda a mis hijos** que tienen 19 y 20 años, porque no solo trabajo en Isalud, también en otros lugares dando clases y gestionando en salud justamente. Yo les dejaba la hoja y mis hijos me hacían los pdf.*
- *Fue difícil porque todo lo que teníamos en **la carpeta teníamos que llevarlo a un plano digital**, y yo soy una persona hiperresponsable, que no descansaba con tal de cumplir para mis estudiantes que estaban afectados*
- *Fue muy difícil, muy estresante hice picos de presión, porque mi nena pasaba de un lado para el otro, entonces era muy tedioso, **yo no podía hacer sincrónicos tampoco** porque era tan terrible la situación que yo vivía en mi casa con mi bebé, que llegué a pasar **vergüenza**, pero hoy estoy para de otra manera, si ella se quiere acercar, viene saluda y se va, eso lo aprendí.*

Esa “conmoción” parece haber sido más intensificada en el primer cuatrimestre del 2020, y continuó, aunque un poco atenuada en el 2do cuatrimestre. Cabe advertir que se evidencia una **resignificación de lo ocurrido** a partir del tiempo transcurrido, lo que empezó como algo forzado que desestabilizó subjetivamente fue cediendo hacia el descubrimiento de nuevas modalidades de trabajo que se consideran valiosas para los aprendizajes y a su **empoderamiento como docentes en la virtualidad**.

Así lo expresan distintos docentes en las entrevistas:

- *“Al principio me sentía **incómoda**. Hasta que en la 3er clase me **animé** y arranqué con las clases, lo mismo pasados los dos cuatrimestres, ahora estoy haciendo pie y más cómoda”*
- *“El primer año el primer cuatrimestre yo mandé libros enteros por la falta de experiencia, pero en el segundo cuatrimestre con toda la capacitación que nos habían brindado, **ya pude organizarme de otra manera**. En el segundo cuatrimestre el **impacto fue bueno**, tanto para mis estudiantes, como para el docente, porque estuvimos mejor organizados, porque quizás hayamos encontrado que la virtualidad es una **oportunidad en medio del caos** que estamos viviendo y que seguramente no lo vimos”*
- *“Me sentí mucho más **fortalecida por los aprendizajes que realicé** “*
- *“El **campus virtual lo seguiría usando**, me facilita mucho con la bibliografía, con autoevaluaciones chiquitas, tal vez no con la misma intensidad.”*

En las entrevistas se evidencian emociones que los atravesaron, entre otras cuestiones vinculadas a la sobrecarga de la tarea docente evidenciando cansancio, malestar:

- *“Esto me afectó mucho. Generó mucha **bronca**, porque tengo que estar días y días evaluando y me canso. Traté de hacer orales, también me llevó mucho tiempo. Eso me **desgastó** y dije “tengo que renunciar, estaba **alienada**”.*
- *“El formato virtual me genera **resistencia**, siento que me robaron el espacio de filosofía.”*
- *El backstage de preparar cada clase fue **tremendo**...mucho trabajo...usaba muchas hs en buscar recursos y eso... fue una importante carga laboral...disponer los espacios y tiempos para trabajar como docentes. Fue difícil y **desgastante**.*

Algunos docentes, se plantean repensar la vuelta a la presencialidad al 100% . Compartimos el relato de una entrevistada:

- *“Estoy convencida que **no hay que regresar a una presencialidad cien por cien**, que hay que ver el lado **positivo** de la virtualidad y del campus virtual, que aprendimos a utilizar **forzosamente**. Yo creo que las clases virtuales organizadas como yo tengo con mis hojas de rutas, con mis videos, con videos de simulación, con un montón de recursos que he incorporado, creo que tranquilamente puedo dar clases virtuales y presenciales. Presenciales para el contacto, para el acercamiento, para cerrar algún tema. Nunca me hubiera imaginado decir esto que te estoy diciendo”*
- *“**No volvería a la presencialidad**, salvo para los exámenes”*

Por otro lado, algunos docentes vinculan la conmoción inicial con el punto de partida que son las formas habituales de enseñar en enfermería. Particularmente en la extensión áulica de Catán destacan el centramiento en el “papel” y lo evitativo de lo digital y la escasa o nula vinculación con el campus de la cual partían.

En ese sentido, destacan como muy relevantes los aprendizajes construidos alrededor del uso del campus. Así lo expresan dos docentes:

- *“Fue sorprendente para todos, primero que nosotros en la sede de Catán **no hacíamos mucho uso del campus**. Esta es la realidad. Sabíamos que estaba y lo teníamos, pero nuestra herramienta principal siempre fueron las fotocopias. Nunca había utilizado el campus. Como que el campus era una herramienta principal, no? Entonces tuvimos que aprender.*
- *“Con esta pandemia me tuve que replantear muchas cosas, **me costó adaptarme al campus, porque en Catán no lo utilizábamos**. Aprender a usarlo, cargar los materiales, las actividades, las correcciones. Eso para mí en el primer año fue terrible. Encima me había quedado sin computadora, entonces daba clases desde el celular y cumplía y corregía. Hoy estoy con la computadora. Hubo progresos del año pasado a este año en cómo dar las clases, aprendí mucho. Uno se da cuenta por la recepción”*

Veamos ahora lo que analizamos al interior de las propuestas de enseñanza y como lo fuimos categorizando-óvalos marrones:

Sobre el significado de “clase” para los docentes: de la clase presencial a la hibridez como condición

Respecto del significado de “la clase” para los docentes tomamos la clasificación de Landau, M; Sabulsky, G. y Schwartzman, G. (op.cit) sobre tipos de clases en el contexto de pandemia en función de los medios utilizados, cruzadas por temporalidad: sincrónicas y asincrónicas. Agregamos a esa clasificación de las autoras, *clases concebidas con tiempos sincrónicos y asincrónicos con un sentido unificador:*

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

En la indagación se advierte que muchos docentes de enfermería pudieron combinar una o ambas variantes arriba mencionadas, con distintos abordajes y distintos puntos de partida en lo referido a *lo tecnológico-educativo*.

Un docente lo expresa de la siguiente manera:

- *“el zoom sirve 1ero para introducir el tema con otros contenidos previosse dejan materiales en el aula virtual para lectura.... tenemos otras actividades extra zoom, por ej construcciones colaborativas -diarios-a partir de preguntas sobre el zoom...un alumno hace una pregunta y otro la responde y así sucesivamente...nosotros corregimos y aclaramos...y tiene ahora correlato con el laboratorio de prácticas”*

Otro docente refiere a un sentido distinto de secuencia de lo sincrónico y asincrónico:

En sintonía con lo anterior, respecto del uso de los medios y plataformas: todos los docentes manifiestan “hibridez” en su abordaje, sumando variedad de formatos: online, offline, sincrónico, asincrónico.

En algunos pocos docentes encontramos una hibridez con menor expansión, por ej docentes o bien que utilizan el campus principalmente, sin embargo, la gran mayoría combinan numerosos formatos.

Poniendo foco en las aulas virtuales de cada uno de los espacios curriculares analizados observamos que **siempre** han podido entender que la opción de combinar o **ensamblar** con otras plataformas como **zoom y WhatsApp**, resulta efectivo. Algunas autoras destacan la idea de “ensamble” (Maggio, 2021) o “trama” entre ambas instancias (Duch, V.; Ferrarelli, M.; Reboledo, S. y Sabelli, M.J. 2020) destacando lo formativo de ambas instancias y entendiendo la clase como su integración.

No hemos hallado docentes "monistas" o bien que prefieren plantear sus clases con una plataforma, antes bien los docentes entrevistados se presentan de alguna manera a modo de “**híbridos**” ya que suman y “**ensamblan**” variedad de formatos para sus clases: online, offline, sincrónico, asincrónico. Se destaca el uso de wapp, zoom y meet, entre otros.

Veamos notas de la empiria – análisis de aulas virtuales y entrevistas a los docentes:

- *No todos los días son las mismas estrategias, **a veces hay video, a veces pdf con actividades, a veces zoom, a veces video con simulación.** No hago lo mismo en todas las clases porque me aburre, me gusta innovar.*
- *En algunos casos yo lo que hago es un zoom y una parte, o sea, una clase teórica donde planteó todos los textos, los objetivos. Les dejo unas guías de preguntas para que ellos puedan estar guiados en lo que están leyendo, un video que puede ser explicativo del tema que estamos viendo, que puede ser ejemplo, entrevista, algo interesante de enfermería que es lo que estamos viendo. Y eso queda como algo teórico a la próxima clase y en ese zoom que hago trabajo con los alumnos respecto a las dudas que tienen yo por supuesto, tengo armado.*
- *Las propuestas de los videos en la presencialidad nunca lo habían hecho, porque lo hacíamos en vivo. Los videos me ayudan muchísimo, también el tema de las entrevistas, pases de guardia en audios.*

Una cuestión que parece singular de destacar es que parece quedar la **trama, el ensamble** para la oralidad de lo sincrónico y para el whatsapp y no tanto para el aula virtual. Llama la atención que las aulas virtuales no se centran en “contar” o narrar las distintas partes que implican el proceso de enseñanza y de aprendizajes. Veamos la caracterización de algunas aulas virtuales:

- El aula no presenta demasiada información. Sólo que las clases tienen número. En cada una hay materiales, pero no hay orientaciones para los alumnos.
- El aula en general no se explica por sí misma, salvo en algunos casos que anticipa lo que se trabajará en la instancia de clase sincrónica por zoom. Hay materiales también.

Nos preguntamos si hay una creencia subyacente que es que el estudiante debe capturar las relaciones por sí mismo y que no es parte de la intervención docentes “hilar”, “tramar” contenidos, experiencias, etc.

En menor medida encontramos algunos docentes que se preocupan por que el aula virtual tenga una narrativa rica y que narre las relaciones con otras instancias:

- En el aula observamos clases por número, clases de repaso y de recuperatorio para las diferentes instancias de trabajo. La docente parece estar muy pendiente de la evolución de la

cursada y de las preguntas de sus estudiantes, respondiendo todas ellas. Los recibe con un foro de presentación y los estimula a participar en las diferentes actividades- por clases- por ejemplo: En un Foro agrega: “A Ver Quien Se Anima???? ¡Nos Leemos!” La narrativa que presenta el aula muestra la intención de comunicar detalladamente al estudiante diversos aspectos de la clase y los pone en relación con el “afuera de la clase”.

Sobre las prácticas de enseñanza: los vínculos, la comunicación, la concepción de enseñanza y la posición del profesor

Respecto del vínculo con los estudiantes y el entorno: encontramos docentes humanistas que buscaban construir cercanía con los estudiantes. En muchos casos, contemplaban situaciones particulares – de los distintos escenarios familiares de los estudiantes ya sea en relación a la organización familiar o a casos de enfermedad-fallecimiento de familiares por Covid-, situaciones económicas o socio ambientales- dificultades para acceder a un dispositivo tecnológico o dificultades en la conectividad- o situaciones laborales- tal como el agotamiento del personal de salud durante la pandemia-. Estos docentes atentos a las realidades de los estudiantes, hemos dado en llamarlos **docentes empáticos/ contextuales**. En tensión a pocos docentes que no focalizaban o priorizaban ambos aspectos. Respecto de los docentes empático contextuales, registran activamente el contexto, no lo toman como dado sino como algo que se puede transformar dado que impacta sobre el carácter inclusivo de las propuestas.

Por ejemplo, en las entrevistas expresaron lo siguiente respecto de la relevancia del vínculo con los estudiantes:

- *“Trate de buscar medios para **acercarme a los alumnos**. Con el zoom sentí que tenía un contacto con los alumnos, como que yo, a través de esa cámara me podía volver a insertar en el aula y estar con ellos. (...) Después abrimos un grupo por WhatsApp y tenía ese contacto que fue muy rápido y me permitía acercarme a ellos. Sinceramente necesitaba tener el contacto con el alumno, no me conformaba con subir el material. El WhatsApp fue lo primero, después me anime a las clases por zoom”*
- *“Compromiso **entre madre y docente**, porque siento que tengo que llevarlos adelante. La virtualidad esto lo interrumpió, me quedaba charlando confidencialmente en clase con estudiantes con diferentes dificultades. No siempre logré estar cerca, pero siempre lo intenté”*
- *En esta misma línea la docente afirma: “Que sientan que están en un **espacio de confianza** y que pueden desarrollar la creatividad. Eso no lo tengo más, nadie se anima a hablar de que no sabe. Vos no sabés que quieren. “*
- *“El 2020 fue un año de mucha **contención** para los estudiantes, quedaron muchos temas en el campus, pero yo sentía que como docente tenía que **dejar clase para escucharlos a ellos**, porque era **demasiado el estrés que uno vivía**, atravesado por este contexto, con las pérdidas, con los sentimientos, fue un año muy particular”*

Para algunos docentes que en lo presencial tenían un vínculo cercano y empático con los estudiantes, ya que consideran que este aspecto es fundamental para el aprendizaje, la virtualidad resultó ser un obstáculo, o escenario totalmente distinto que los llevaba a replantearse cómo poder darle una continuidad a ese tipo de vínculo en esta otra “escena desconocida”. No siempre

lograban esta transposición de lo vincular a la escena virtual, que bien sabían construir con los estudiantes en la presencialidad. En los referentes empíricos del análisis de las aulas, se observa que esta docente busca en el espacio del foro generar un clima de empatía y calidez.

Algunos docentes mencionan la expansión del tiempo fuera de la clase sincrónica en pos de acercarse y construir cercanía con los estudiantes. Para ello encontraron en las aplicaciones (WhatsApp) una herramienta fundamental. Así lo expresan los docentes:

- “Mientras yo pudiera y no estuviera trabajando podíamos tener una comunicación más fluida fuera del horario de clases. A mí me resultó muchísimo. **Me acercó mucho.** (...) me llevo también que aprendí a acercarme al alumno a través de también la parte de la tecnología”
- *“Muchas veces en este contexto **el wapp fue importante, para acompañar lo emocional.** podíamos seguir situaciones personales...seguir las problemáticas personales o emocionales. Había que saltar esa distancia.*

Es interesante advertir aún como algunos FOROS o Novedades se han utilizado también para construir cercanía y calidez, se evidencia en el “tono” de la comunicación “No descarten ni borren nada. Esto es muy importante. LIBEREN LA MENTE y dejen que se EXPRESE. Es importante “Parcial: “Cualquier duda que surja acá estoy cerquita! o estoy por otros medios también.

La mayoría de los docentes consideraron como algo central en el contexto de los estudiantes, aún con todo lo que les sucedía en su propio, algunos docentes lo expresan de esta manera:

- ***Entiendo el contexto de los alumnos.** Ellos y yo tenemos problemas con la conectividad, muchas veces. No todos nuestros alumnos tienen la disponibilidad de dispositivos, por ejemplo, una computadora o que en la familia haya dos o tres computadoras o dos o tres celulares, entonces tengo por ahí la dificultad que una alumna que es mamá tiene que usar el celular la hija el otro hijo y el otro y entonces tenemos dificultades con respecto a eso.*
- *También otra dificultad es que en la zona de González Catán hay muchos cortes de luz, entonces esto también es una dificultad. Hay otros que viven en las afueras de Catán, donde no llega internet. Y otro que no pagan wifi, pero tienen datos, entonces sale muy caro por ahí tener que conectarse. Por eso el WhatsApp fue muy importante para mí porque cuando ellos apagaban la cámara y se iban, después en el momento que ellos podían me mensajeaba y ahí sacamos las dudas por ese grupo.*
- *Yo tenía antes un canal más educativo en YouTube y por las dudas igual corrí todo el material al driver de la Universidad con la cuenta de Isalud para esto, pensando en que no les consume datos cuando uno pone un vídeo o pone algún otro tipo de material que requiere que se conecten.*

Respecto de la comunicación, a partir de la empiria recogida pudimos observar que todos los docentes amplificaron los canales de comunicación- múltiples canales- para llegar a los estudiantes más redundantemente y por distintas vías. Muy pocos se centraron en un único canal (el aula virtual como único canal)

Así se expresaron en las entrevistas los docentes:

- **Por WhatsApp, por el campus, por el zoom.** En marzo se armaba un grupo de WhatsApp con 1er y 2do año de práctica de Catán. A veces me piden que les pase el link o consultas a mi o entre ellos. El año pasado era a cualquier hora, este año se plantearon horarios, sábados y domingos tratemos que no...
- Me comunicaba con los estudiantes por **WhatsApp, por el campus, por noticias, o mail** también los que tenían dificultades lo trabajamos en privado...uno siempre tiene algo para aprender....
- “La comunicación **via wapp** era lo mejor, rara vez x plataforma...los foros cuesta mucho que participan...es más inmediato el wapp.... el trabajo colaborativo se veía más x wapp qué foros. distintas herramientas se complementaban, muchos hacen todo desde el teléfono”.
- “Después se logra abrir un grupo por **WhatsApp** y tenía ese **contacto** que fue muy rápido y me permitía acercarme a ellos. Sinceramente necesitaba tener el contacto con el alumno, no me conformaba con subir el material. El WhatsApp fue lo primero, después me anime a las clases por zoom.”

Se observan los referentes empíricos en el análisis del aula que evidencian los variados medios para comunicarse, como una manera sustantiva de estar cerca de los estudiantes:

- *En el aula virtual la docente utiliza el foro de avisos, ahí comunica que también enviará por su mail personal. Existe un foro de intercambio general que está abierto como espacio de consulta, aunque existen intervenciones de alumnos de un tema desarrollado en alguna clase.*
- *Cabe decir que otras aulas virtuales muestran materiales y poca evidencia de comunicación. Por las respuestas en las entrevistas, es posible que estos docentes se comunicaran fuera del campus.*

Con la intención de ampliar este último referente empírico del análisis del aula, en algunos docentes en los que utilizaban diversos canales alternativos y paralelos de comunicación, por ejemplo, WhatsApp y el Zoom, se observaba un aula con poca evidencia de comunicación:

- *No se observa presentación del tema de clase, sino que presenta archivos con power point, link de zoom e imágenes de mediano y gran tamaño.*

Al cruzar el análisis del aula con la entrevista, se podía evidenciar que la narrativa del aula circulaba por estos canales alternativos de comunicación, ya que explicaba lo que se sube al aula virtual. En la entrevista comentaba lo siguiente:

- *“En el zoom explicaba el power, daba la explicación de lo que yo subía en la plataforma. Así me manejé y me manejo.”*

Resulta llamativo que el docente que más tenía experiencia en la educación a distancia se comunicaba solamente a través del campus virtual y realizaba menos encuentros sincrónicos, siguiendo la lógica de la educación a distancia de la asincronía.

- *“Comunico que la vía de comunicación formal es el campus y me manejo con la mensajería del campus, o con los foros o hasta incluso con el mail institucional y como sé que ellos sí tienen grupos de mensajería tipo WhatsApp o telegram, cuando a veces envío un mensaje,*

por ejemplo, siempre con foros aviso o foros de intercambio, a veces lo que hago es pedirle que eso lo plasmen en su grupo interno”

Para quienes no tenían experiencia a distancia, en gran medida los encuentros sincrónicos tenían un propósito de “encuentro vincular”, además de espacio de aprendizaje. Estos docentes “abrieron” distintos canales para conectar de muchas maneras con los estudiantes.

Respecto de la posición del profesor, pudimos advertir que algunos docentes, en los encuentros sincrónicos por zoom, se posicionan como “creadores” de experiencias formativas, en donde los rasgos del encuentro es que interactivo, con mucha participación de los estudiantes y que les requería a los estudiantes lecturas y actividades previas.

Otros docentes se posicionan en un rol de “transmisores”, en donde el encuentro estaba centrado en la explicación y exposición del docente y otros que que en determinados momentos toman una u otra postura, en función de los coyuntural de cada clase.

Estas tres posiciones se pueden evidenciar en algunos pasajes de las entrevistas:

- *“El zoom lo uso para dar clases. En los avisos les mandaba el mensaje que iba a hacer la conexión, les dejaba abierta la reunión. En el zoom explicaba el power, daba la explicación de lo que yo subía en la plataforma.” (Posición de transmisor)*
- *“Yo en la clase hacía lectura dirigida, entregaba un material y leían, eso también lo llevé a la virtualidad, volviendo a que no comprenden el texto, un libro de Anatomía es un libro complejo a la hora de leer, uno cuando lo abre se asusta” (Posición de transmisor)*
- *“El sincrónico ellos saben que es un intercambio; y bueno mis estudiantes saben que ellos tienen que leer previamente, y ellos quieren la clase expositiva mía, pero no es la idea. Entonces siempre desde el comienzo yo específico los criterios bien, me parece que es la fundamental la consigna para evitar complicaciones. Y este año algunos zooms fueron expositivos, porque me parecieron necesarios, y otras resolución de casos, retomar los trabajos. en el campus tenían o bien que hacer actividades de aplicación o lecturas”. (Posición mixta)*
- *“Ellos en el aula tienen un caso clínico que es sobre lo que se trabajará la clase próxima, con anticipación le ponemos un título, tema y consignas...de antemano lo tienen...en el zoom se rodaba, role playing ..enfermero, paciente y observador...qué preguntó...cómo...al finalizar hacemos debriefingsi no da el tiempo, lo seguimos x plataformales hacemos preguntas.....es un post ...queda como tarea en el aula....si eso estaba sin dificultades la clase próxima hubo un nuevo caso...si hay inconvenientes se retoma. Esas reflexiones del post, se las comentamos x plataforma” (Posición de creador de experiencias formativas)*

Nos resulta importante poner en **relación el discurso de la entrevista y lo analizado en las aulas virtuales**, en las entrevistas surge un discurso más cercano a una posición docente de creación y generación de experiencias significativas para el aprendizaje, en contraste algunas de las aulas virtuales de estos mismos docentes. En varias aulas no se advertía esta posición y se visualizaba una posición de transmisión. Entendemos que el campus no era el único espacio donde se plantean actividades, sin embargo, las actividades que se advertían no plantean experiencias potentes para los aprendizajes, sino más bien instancias reproductivas.

Esto se puede evidenciar en algunos referentes empíricos del análisis de las aulas:

- *Las actividades son contestar preguntas, búsqueda de información, síntesis y conclusiones. No se observan estrategias claras que evidencien que la docente recupera contenidos previos. Son tareas individuales.*
- *La demanda cognitiva es baja. Completar una tabla con datos. En la guía de estudios realizar un glosario, preguntas sencillas, algunas preguntas de comprensión (pide ejemplos).*
- *Las actividades presentan tareas de memoria y rutina, no requieren desarrollo, comprensión o reflexión por parte de los estudiantes. Tareas de demanda cognitiva baja*

¿Cuál fue el “contenido” de los cambios en las prácticas de enseñanza según los entrevistados?

Los docentes expresan cambios en relación con el recorte de los contenidos y la bibliografía utilizada; modificaciones sobre las actividades (transposiciones respecto de las actividades a la virtualidad, actividades novedosas, etc.), recursos nuevos, o recursos resignificados, etc. También resulta de valor lo que han expresado respecto de qué entienden qué cambió.

Respecto de los contenidos, algunos docentes refieren a un **recorte y modificación de la bibliografía** respecto de lo anterior.

- *“Cambié de la estrategia presencial, que podíamos ver hasta Foucault y me paro en Sócrates y Platón como texto teórico de la parte de filosofía y les puse a Dario Z, porque no quieren leer y les encantó Dario Z.”*
- *“Descubrí en estos dos años y ya finalizando este segundo cuatrimestre, es que no hace falta dar todo. En su momento, era yo que quería que supieran todo y que se llevarán todo y que todo era importante, que al final tenés que saber todo, y ahora no, ahora me doy cuenta que brindo más herramientas y que digo bueno, esto lo necesitas saber sí o sí, esto es contenido mínimo.*

Todos hacen alguna alusión a los cambios en relación con las actividades. Respecto de éstas, algunos docentes refieren haber incorporado actividades que nunca habían realizado, o bien actividades reformuladas por la virtualidad y por otro lado, algunos docentes incrementaron la cantidad de actividades. Respecto del primer aspecto, **actividades que no se habían explorado antes**, advertimos

- *“En el 1er cuatrimestre ellos tuvieron que elaborar videos y enriqueció mucho, ellos mismos, lo compartían con sus compañeros. Fue una buena experiencia tanto de 1er año como de 2do. El tema del video funcionó muchísimo. Fue sobre procedimientos, signos vitales, todo lo que puedan hacer en sus casas y sin gastar en materiales. Tuvo una buena respuesta y se comprendió el tema, hubo detalles, pero se trabajó perfecto. Compartían los videos por el foro. Las propuestas de los videos en la presencialidad nunca lo habían hecho.*
- *“Empecé a utilizar por ej mentimeter, padlet, empezar y usarlas al inicio para los saberes previos aprendí que hay otras maneras”*

- *“Utilicé herramientas que aprendí, por ejemplo, el padlet, el Mentimeter, con la lluvia de ideas para los comienzos de las clases o para cierres.*
- *“Yo les di una actividad, que la copié de otro lado, les di una ficha en word prearmada y 3 textos, porque vi que no llegaban con los tiempos para dar la mayoría de los temas, les propuse que leyeran los 3 textos en la casa, que seleccionen un texto y en base a ese texto que hagan una ficha bibliográfica. La ficha bibliográfica tenía un encabezado con los datos personales, la docente de la materia, abajo decía la bibliografía que ellos utilizaron, tenían que citar con las normas APA, abajo tenían que poner un resumen entre 200 y 300 palabras, tenían que ver si había intertextualidad en el texto, tenían que contar qué les pareció el tema, qué nos quería presentar el autor, y una opinión personal. **Obtuve unos resultados que no me los esperaba sinceramente, muy buenos.***
- *“Planteé más actividades que tenían que ver con **trabajar en los foros con hacer producciones** que tuvieran que ver con mirar películas, mirar algún tipo de recurso audiovisual y tratar de encontrar algún tipo relación entre lo que veían en los contenidos teóricos y lo que se había trabajado, trabajar mucho con casos pequeños, casos que plantearan situaciones y que plantearan escenarios, sobre todo porque otra dificultad que a mí me generó para las materias, que son de administración y organizaciones, que uno se nutre de las prácticas que ellos tienen en otras materias”*

Sobre actividades que modificaron para transponerlas a la virtualidad:

- *“Los alumnos en el aula tienen un caso clínico que es sobre lo que se trabajará la clase próxima, con anticipación le ponemos un título, tema y consignas...de antemano lo tienen. En el zoom se rodaba, role playing ...enfermero, paciente y observador. Al finalizar hacemos debriefing....si no da el tiempo, lo seguimos x plataforma....les hacemos preguntas.....es un post ...queda como tarea en el aula... esto lo fui armando, tratando de “mantener lo que hacía presencialmente”*

Poniendo foco en los **recursos que se plantean en las actividades y su adecuación**, sean (digitales o no los mismos):

- *“Un desafío como docente de práctica. Pensar cómo hago esa transposición didáctica a través de la computadora con estudiantes que tampoco conocía de otros años. Las técnicas las hacía x fotos caseras, un muñeco como una simulación.”*

O bien advertimos también la **resignificación de recursos conocidos con otros sentidos**:

- *Lo que cambió fue armar el **power**, si bien yo conocía la herramienta. Armaba el power y trataba de hacer como una síntesis, empecé a usar el audio de ppt también.*
- *Con el **Drive** aprendí a trabajar este año con el enlace. Yo tenía que **encontrar la facilidad para el docente y el estudiante** porque creo que el estudiante necesita tener la **devolución de los TPs**. Me organicé un Drive específico y les pasaba el link. Ahí trabajábamos todos juntos. El primero fue **catastrófico**, pero con el segundo organicé una hoja por grupo y ellos ya tenían sus **consignas con los requisitos que debían cumplir, Pero también tengo trabajos en el campus.***

Respecto de la **cantidad de actividades**, encuentran que entre el primer y segundo cuatrimestre modificaron radicalmente la cantidad:

- *“El 1er año fue muy caótico. Uno después se dio cuenta de que estábamos mandando mucha actividad a los alumnos queriendo compensar la falta de presencialidad. Por eso este año le di más importancia al zoom y decidí trabajarlo todo por zoom, que trabajen más sus carpetas como teníamos en la presencialidad, con sus actividades.*

Respecto de las consignas algunos docentes han reflexionado sobre la enunciación:

- *Me di cuenta con uno de los talleres y una de las guías que nos mandaron en Isalud, como teníamos que **ser específicos con la consigna**. Dando indicios explicando bien de lo que se trata la clase, no dejando de saludar y preguntar cómo están los estudiantes, dejando el saludo virtual, firmando profe XX.*

Algunos docentes, han reflexionado sobre qué es lo que cambia, cuando se cambia, **pareciendo referir a que se mantiene en esencia la propuesta modificando algunos aspectos:**

- *“No cambié la modalidad, por ahí lo que uno cambia es el tipo de producción que pide o de qué manera lo entregan. “*

El zoom y el campus aparecen como los dos pilares de aprendizaje tecnológico, no necesariamente asociado a cómo modificaron la propuesta pedagógica, sino en su uso herramental (en sintonía con lo que posteriormente se planteará de un uso de la tecnología como sustitución o funcional)

La evaluación también implicó modificaciones respecto a las prácticas pre pandémicas, y la vez, resultó un componente que tuvo numerosas modificaciones en el 2020.

En principio los docentes expresan haber planteado evaluaciones que advirtieron que favorecían la copia / aprendizajes reproductivos, eso llevó a algunos a modificar las evaluaciones. Evaluaciones que seguían la misma lógica que en la presencialidad:

- *Sobre la evaluación fuimos evolucionando. Empezamos a ver lo difícil que era unir lo práctico y teórico. Propusimos casos clínicos, les explicamos a los alumnos. Al principio, fue un fracaso-se habían trabajado pocos casos previos-...luego empezamos a generarse un contexto para que puedan entender las consignas y no frustrarse... a veces repetimos algunas cosas, las últimas evaluaciones fueron Mb con casos en aula virtual y luego finales orales*
- *En el primer cuatrimestre armamos otro tipo de **evaluación** como en la presencialidad, un **examen donde se pregunta 40 minutos y listo...** y se copiaban... Sin embargo, la virtualidad, lo que vino a mí a presentar para darme cuenta realmente si el alumno comprendió. después cambiamos los exámenes.*

Poniendo **foco en aspectos subyacentes del cambio que no son expresados directamente por los docentes, sino que los inferimos:** la flexibilidad, la recomposición de la cercanía/ presencia de lo

presencial a lo virtual, la recomposición de la participación presencial a virtual, preguntas que no se hacían presencialmente.

La flexibilidad como condición para transitar la virtualidad:

- *El año pasado, por ejemplo trabajé mucho con **foro**; o este año no pude trabajar con foros, es más la primera clase, lo que me pasó, ahora haciendo memoria: Yo estaba dispuesto para empezar la clase, el viernes a las 9. A las 8 se corta Internet. Esperamos media hora de la clase, digo bueno: **vamos a dar la clase por whatsapp**, ese día mandé el material, cómo era la primera clase retomamos en un zoom después. Con los días sabía que había que estar atento a modificar lo que se planificaba.*

La flexibilidad parece ser una condición para haber transitado la virtualidad. Y resultaría un “cambio” relevante respecto de su posición anterior.

La participación de los alumnos en la virtualidad:

- *El zoom durante el horario de clase. Los alumnos en su casa, o a veces en su lugar de trabajo. La conectividad dificulta cámaras prendidas...participan diferente requirió que me adecúe a entender eso.*
- *Intenté hacer el grupo por zoom: **la primera fracaso, por lo cual tuve que ser expositiva, y el segundo fue mejor**: los chicos estuvieron sorprendidos, como todos nosotros cuando nos vamos a sub sala, y trabajamos un pequeño caso también. Genera una intimidad la participación grupal que no esperaba.*
- *Me di cuenta que en los foros no había mucha participación, pero sí a través de la subida de tareas o de un padlet. Los foros desgastan.*

La resignificación de la participación también parece ser un cambio relevante, una revisión necesaria que algunos han podido transitar más profundamente que otros.

Recomposición de la cercanía/ presencia:

- *Una de las herramientas fue el **zoom**, en las primeras clases pensé que solamente con **subir el material** iba a alcanzar esa conexión con los alumnos. No me animaba a hacer zoom, si bien asistía a las capacitaciones que nos ofrecieron desde la universidad, me sentía **incómoda**. Hasta que en la 3er clase me **animé** y arranqué con las clases y sentí que tenía un contacto con los alumnos, **como que yo, a través de esa cámara me podía volver a insertar en el aula**.*
- *Me encantó esto de la posibilidad que uno esté en tan lejos y pueda estar tan cerca. Me costó, pero salió. El zoom ayudó a eso, el WhatsApp también.*

En otros incidentes que hemos presentado previamente se visualiza la búsqueda de construir cercanía a través de una disponibilidad expandida fuera del horario de clase. Esto es un cambio realizado por casi la totalidad de los docentes, recompusieron las maneras de construir cercanía.

Advertimos preguntas que no se hacían previamente, por ej. cómo dan cuenta los alumnos de sus aprendizajes (ver el incidente sobre evaluación de los aprendizajes)

Encontramos docentes que han realizado **cambios focalizados**, por ej. por medio de un trabajo de selección de contenidos para abordar los mismos de manera más adecuada en la virtualidad, o bien modificando actividades presenciales a la virtualidad o **cambios expandidos / holísticos, estos cambios incluyen numerosos aspectos**. Nos encontramos que **la** mayoría desarrolló adaptaciones expandidas.

Ahora bien, no todos han manifestado cambios reflexivos, en tanto implica un volver a las decisiones en términos didácticos. Se evidencian en algunos docentes **descripciones instrumentales** con alguna característica reflexiva sobre los cambios, en general de corte instrumental (destacando el uso de alguna herramienta) y en otros evidencias **reflexiones didácticas sobre los cambios** (por ejemplo revisiones sobre el sentido de las evaluaciones, de cómo los alumnos dan cuenta de sus aprendizajes, si el cambio es una transformación de lo existente o una traducción a la virtualidad, o bien si el cambio contribuye a qué tipo de aprendizajes).

Ahora nos centraremos en las categorías que nos encontramos cercanas al círculo más amplio del gráfico del inicio. Podemos caracterizar los **cambios** en relación con las tecnologías en gran medida **superficiales o de mejoras funcionales (en muchos casos de espejo con las clases presenciales)** y en menor medida **sustanciales**. Estas categorías surgen en base a los aportes teóricos abordados de Puentedura. Poniendo foco en el sentido que adquieren las tecnologías en las propuestas de enseñanza, encontramos en los aportes de Puentedura (2008, 2012a, 2012b, 2012c) con su modelo denominado SAMR, el cual posibilita evaluar la forma en que los docentes incorporan las tecnologías en la enseñanza, considerando el sentido de la utilización de la tecnología en la propuesta didáctica del profesor. 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. Si bien ha sido cuestionado por su simplicidad, el modelo plantea un conjunto jerárquico de cuatro niveles y dos capas que describen el uso de herramientas tecnológicas. Como esbozamos arriba de esa categorización original del autor, pudimos traccionar y redireccionar esas categorías hacia tres de ellas en el caso de la construcción de nuestra evidencia empírica.

Veamos algunas referencias empíricas al respecto:

- *“Necesito que ellos aprendan la idea principal y lo que tienen que saber, los contenidos importantes después vamos a si puedo y me da el tiempo, hacemos grupos pequeños con actividades específicas para que ellos puedan así volcar lo que leyeron y entendieron y después al final las dudas que han quedado. Más o menos así manejo las clases...Usaba videos ... compartía videos que estaban en YouTube de especialistas del campo. Buscaba muchos videos referentes al tema. Les pasaba el link para que puedan ver y después analizar con lo que tenían en el texto...A veces uso el pizarrón que tengo atrás, acá en mi casa, para hacer algún gráfico o cuadro. O hago un resumen para que quede...”*
-Entrevista a profesora-

Su **secuencia /rutina** busca replicar el aula presencial en la plataforma de zoom *“buscar el compromiso del alumno, que esté conectado a las 8 o las 9, que entren al aula, nos saludamos, tomamos presente, planteamos la actividad, vemos cómo la resolvemos, llegamos a alguna conclusión, reflexionamos. Es respetar la rutina de la universidad, como si estuviéramos dentro del aula”*. *“Uno después se dio cuenta de que estábamos mandando mucha actividad a los alumnos queriendo compensar la falta de presencialidad. , que trabajen más sus carpetas como teníamos en la presencialidad”*.

En vinculación con lo anterior, poniendo foco en la organización de las aulas virtuales podemos advertir que por excelencia se constituyeron en **la emulación para algunos docentes del “aula presencial”**. Advertimos así que los docentes sustituyeron aula x aula (presencial x virtual), exposición presencial por videograbación o ppts (con o sin audio, esto lo visualizamos como un problema para la comprensión de los estudiantes sino se narra su sentido), textos en papel x textos digitales. Claro que también encontramos matices, hay aulas en las que encontramos una parte de sentido de sustitución pero que también lograron multimodalizar los materiales, modificando el sentido habitual. Podríamos decir que parecen ser cambios más cercanos a **mejoras funcionales** al decir de Puentedura.

Caracterizamos de “aulas vivas” a la mayor parte de las aulas analizadas, con múltiples canales con divergencia de actividades y recursos, tiempos asincrónicos y sincrónicos y “aulas coyunturalmente vivas” o sea aulas funcionales a los fines de sostener la continuidad, pero muy en espejo a las prácticas presenciales con escasos recursos, con primacía de un uso de repositorio de materiales y – o agenda de eventos de la materia como fechas de parciales.

Veamos ejemplos de lo analizado en las aulas virtuales:

- *El aula está dividida en número de clases y una tiene un título. No presentan resúmenes, introducción ni objetivos. Se evidencia alguna bibliografía. Con respecto a la evaluación se evidencian dos parciales, uno de ellos es un formulario de Google y el otro refiere un link del zoom.*
- *El aula presenta una introducción detallada al tema de la clase. Se observa bibliografía, links de zoom, videos, actividades. Está organizada por pestañas, primero la parte teórica y luego la parte práctica.*
- *El aula funciona como un repositorio de algunos materiales dispersos. Incluso hay buzones de entrega vacíos, sin consigna ni actividad. Se ofrecen textos en pdf. No se integra con otras apps.*

Entendemos que es en la complejidad de los vínculos de los docentes con las prácticas de enseñanza y aprendizaje que la tecnología emerge como un elemento para facilitar y acompañar a dichos procesos. La relación que los docentes de enfermería establecen con la tecnología, creemos, influye en cómo los docentes abordan sus prácticas de enseñanza en este contexto necesariamente virtualizado.

Pudimos observar que todos los docentes buscaron alternativas, “ávidamente”. Algunos hallaron apoyo para esto en espacios de capacitación en la misma universidad, otros en equipo con sus colegas, otros en búsquedas más bien autónomas. Con matices, todos buscaron nuevas alternativas para dar continuidad pedagógica a sus clases. Resulta singular que la mayor parte de

los entrevistados **respecto de la propia formación en la virtualización de emergencia**, destacan a “la institución como formadora” y-o a sus colegas como “coformadores”. También algunos destacan la autoformación. veamos que expresan los docentes en las entrevistas sobre la coformación y las instituciones formando en este contexto:

- *“Había **una amalgama de colegas** que tengo, de los cuales algunos insistían con las clases magistrales conectados 5 horas, yo trataba de compartir estas experiencias y lo que estaba aprendiendo, porque me parecía que era súper enriquecedor para los estudiantes y además que se condice con el cambio de paradigma educativo de hoy en día, las clases magistrales centradas en el docente para mi ya no van, por más que existan en la actualidad, tenemos que hacer que el estudiante reconstruya ese conocimiento y eso se logra cuando ellos lo trabajan , lo manipulan”*
- *“**Con los compañeros de mis trabajos compartimos experiencias** y nos enriquecemos y nutrimos entre todos y cada uno después tomaba o no las experiencias de los demás.*
- *“Sobre todo en enfermería que no estamos muy acostumbrados a este uso de la de la parte de informática fue bastante difícil, pero justamente con este desafío en Enfermería **una capacitación intensiva del departamento de educación a distancia**”*
- *Las capacitaciones en la universidad fueron excelentes. Nos brindaron con tanto afecto y entusiasmo. Aprendimos a utilizar la plataforma.*

Sobre la autoformación:

- *me sentí mucho más fortalecida porque además también yo **de manera personal y autodidacta busqué la manera de conocer las herramientas digitales** que había, para poder aprender.*

Sobre la **particular relación de los docentes con las tecnologías**, Kap (2014) identifica docentes **vanguardistas**, también nos encontramos con algunos docentes con estas características, ávidos de alternativas pedagógicas 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 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.

Sumamos dos tipologías, una otra que visibiliza una relación con la tecnología basada en el temor a lo desconocido, pero con intención de explorar algunas alternativas en consideración a la emergencia: los llamamos **temerosos**. Lo vemos en entrevistas:

- *“El WhatsApp fue lo primero, después me anime a las clases por zoom”*
- *“Siempre esa constante comunicación, necesito comunicarme con el alumno. Por eso traté de hacer el aula lo más parecida posible y cuando logré superar esto del zoom, porque para mi era un misterio porque yo nunca había hecho zoom, y me daba miedo, que te graban, esas cosas que uno se persigue.”*

Otra tipología de vínculo con las tecnologías es la de **añorantes de lo previo**, una docente lo expresa de la siguiente manera.

- *El formato virtual me genera resistencia, siento que me robaron el espacio de filosofía*. “En lo presencial cuando entraba al aula todos ya estaban en grupos para debatir, porque les enseñé a debatir y cambiar opiniones. Eso tan rico que te deja el trabajo grupal, eso se terminó en esta materia que está basada en la reflexión, no lo pude desarrollar”

Advertimos que las prácticas de enseñanza en enfermería a propósito de la virtualización de emergencia tienen rasgos tanto de tradiciones miméticas y como de tradiciones transformadoras de la enseñanza, a la vez parece haber en algunos docentes cierta tensión entre ambas tradiciones. Esto no responde estrictamente a un cambio, sino más bien a una continuidad respecto de lo anterior (pre pandemia).

La virtualización de emergencia parece haber profundizado el modelo de transmisión, al menos en el primer año de la virtualización. Esto se visualiza en algunos docentes en particular, en tanto las prácticas presenciales de enseñanza de la enfermería han tenido históricamente rasgos del modelo de adiestramiento (Davini 1995), la virtualización de emergencia parece haber “corrido” ese modelo de la escena en parte. Lo que aparece como continuidad es la racionalidad en juego. Primero explicación, luego aplicación. Se puede visualizar como esa racionalidad técnica imperante en la formación de enfermeros.

- *El aula está organizada por pestañas, primero la parte teórica y luego la parte práctica.*

Hemos podido identificar que las **creencias del profesor (cuadro diagonal del gráfico)** atraviesan la configuración de las prácticas de enseñanza de enfermería en este particular contexto. En este contexto una creencia que emerge en algunos docentes, que es consecuente con la misma creencia en la presencialidad, es la de suponer que enseñar transmitir información y la actividad central del estudiante es la de recibirla (en consonancia con planteos de Baez y otras, 2020) La secuencia de primero teoría luego práctica se constituye en una creencia en tanto parece no estar reflexionada, cuestionada. Solo un docente expresó que a razón de la virtualización de emergencia “la pareja pedagógica permitió que ambos participemos: los que damos teórico y la práctica...eso se fue mechando y combinando”

Sin embargo, advertimos que la gran mayoría de los docentes deconstruyeron aspectos comunicacionales, habilitando a una diversidad de canales (casi la totalidad de ellos), que no habían explorado previamente, buscando estar “cerca” de los alumnos.

Respecto de la relación entre cambios en las prácticas de enseñanza y la categoría de incidentes críticos, y remitiendo que el incidente crítico puede definirse como *un suceso no planificado y problemático que ocurre en la enseñanza cuyo análisis y la reflexión* posibilitan revisar los modos habituales de actuar docente, encontramos en los relatos de los entrevistados que la virtualización de emergencia fue una conmoción para todos los docentes, un gran evento desestabilizador del modo habitual de enseñar. Sin embargo, parece no haber traccionado la revisión de las concepciones habituales de enseñanza de los docentes.

Para quienes ya venían transitando un camino de deconstrucción de creencias sobre la enseñanza y de propuestas que iban en la vía de dar protagonismo al estudiante, la desestabilización de la

virtualización los llevó a repensar cómo hacían para transponer esto en un nuevo escenario. Y para quienes sostenían creencias sobre la enseñanza desde prácticas miméticas y transmisivas la virtualización de emergencia pareció traccionar a buscar en “espejo” esto mismo. De ahí que las aulas virtuales emulan la transmisión presencial y funcionaran más a modo de repositorio.

Si podemos decir que la virtualización de emergencia parece haber resultado en un *incidente* focalizado en la relación de los docentes con las tecnologías. En este sentido se configuró como incidente crítico que posibilita revisar este aspecto, sin embargo, no traccionó necesariamente a revisar la propuesta pedagógica. Para quienes ya venían con prácticas.

Finalmente y a modo de síntesis, entendemos que hemos podido, a partir de la construcción empírica de nuestro estudio que los cambios en la enseñanza de enfermería en contexto de virtualización de emergencia -durante 2020- en el primer ciclo de la carrera de nuestra Universidad Isalud, interpelarnos para empezar a comprender que estos cambios en la enseñanza han estado en estrecha relación a cierta primera *conmoción subjetiva* de los docentes que luego dio paso al *descubrimiento* de nuevas herramientas y en muchos casos de concebir sus propias clases. Asimismo, hemos visualizado docentes que se notaban tensionados en propuestas de enseñanza que denotaban atributos de cierta pedagogía de la transmisión junto con propuestas más enfocadas en la problematización.

En este contexto de virtualización los docentes se vieron atravesados por la forma y el sentido que le otorgaban a la tecnología. Esto les permitió poder repensar propuestas de clases y construcción de aulas virtuales que en algunos casos aparecían con cambios *superficiales*, como en espejo de las clases presenciales, pero en otros casos se incluían *mejoras funcionales*, y en las entrevistas la mayoría de los profesores manifestaron su avidez en la búsqueda de la inclusión genuina de la tecnología en sus clases. Las aulas durante la pandemia han estado *vivas*, con movimiento y convocando -de distintas maneras y con diversos énfasis- a los estudiantes. Muchas seguramente han estado coyunturalmente *vivas*- durante la pandemia- y otras han estado y seguirán haciendo historia y dejando sus propias huellas.

Por ello algunos docentes, no sólo echaron mano a plataformas como zoom o meet y un uso del aula virtual institucional, sino que esto lo realizaban *articuladamente o unificadamente*. Los docentes en este sentido, entendieron que lo asincrónico del aula necesariamente debía acompañarse de cierta cercanía o presencia del docente, logrando esto con *múltiples canales* que se integraban- muchas veces- entre sí. En este sentido, los docentes – en su totalidad- se han presentado muy *empáticos* para con el contexto de sus estudiantes: familiar, económico, laboral, etc. Pusieron en juego variedad de formas de comunicación y presencia para con sus estudiantes en línea a una decisión férrea de continuidad pedagógica.

El vínculo de los docentes con las tecnologías los coloca- a varios- como docentes vanguardistas. Para quienes ya venían transitando un camino de deconstrucción de creencias sobre la enseñanza la desestabilización de la virtualización los llevó a repensar cómo hacían para transponer esto en un nuevo escenario. Y para quienes sostenían creencias sobre la enseñanza desde prácticas miméticas y transmisivas la virtualización de emergencia pareció traccionar a buscar en “espejo” esto mismo.

2. ENMARCAMIENTO TEÓRICO DE LOS RESULTADOS

En función del objeto de estudio de la presente investigación, hemos organizado el marco teórico en torno a tres núcleos: 1) Las prácticas de enseñanza en enfermería: *La enseñanza de la Enfermería en la educación superior*; 2) La virtualización de emergencia en la educación superior; 3) Los cambios en las prácticas de enseñanza en contexto de virtualización de emergencia en la educación superior.

a) Las prácticas de enseñanza en Enfermería

a.1 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, 2007; 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, 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, Ornique, Reborado 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, Reboledo 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 hacen 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.

a.2 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, 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 aquella acerca de las acciones de cuidado, los procedimientos de la asistencia y el sentido que la alumna les otorga” (2006, p.311).

b. Virtualización de emergencia en la educación superior

b.1 ¿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 planeta Tarasow (2014). Trasunta la distinción la pregunta por el rol de la tecnología en cada una. La primera -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, 2011). 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, Reboredo 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:

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-ducativa, Classroom, Teams y Edmodo, entre otras.

² Esta clasificación es propia.

- 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 tensor posiciones entre dos polos entre la diversificación/panmedia y el monismo (de mensajes y canales).

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

c.1 Incidentes críticos y virtualización de emergencia

Los docentes tuvieron que modificar sus prácticas de enseñanza por la virtualización de emergencia provocada por el aislamiento. Esta “imposición” de emergencia se desarrolló de maneras diversas, nos interesa abordar la diversidad de expresiones de dichas modificaciones.

Nos atraviesa la pregunta de si la virtualización llevó a los docentes a revisar sus concepciones sobre cómo enseñar y sobre cómo aprenden los estudiantes. ¿El contexto los llevó a problematizar sobre la enseñanza? ¿Sobre qué aspectos o en qué momentos?

Las preguntas anteriores presuponen que una situación de crisis como la vivida puede o no convertirse en un incidente crítico para el docente. Las primeras referencias al incidente crítico se atribuyen a Flanagan (1954) quien publicó un artículo sobre “la técnica” del incidente crítico. Esta se proponía definir los requisitos para triunfar 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.

Los incidentes críticos (IC) en el campo de la enseñanza son definidos de distintas maneras según se lo considere como:

- un dispositivo de formación o un suceso determinado en la práctica profesional;
- 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.

Desde el punto de vista de la formación, 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.

Lejos de concebir los IC como una técnica, en este estudio y desde el marco del enfoque de la formación continua de docentes reflexivos desarrollado por Anijovich y Cappelletti (2018), entendemos el incidente crítico 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.

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 facilitan un lugar privilegiado para analizar la identidad-en- acción del docente, intervenir sobre la toma de conciencia de los implicados, valorar las actuaciones y proponer alternativas.

El abordaje de los incidentes críticos permite por su carácter problemático reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y en ocasiones sobre los supuestos y creencias que tienen los docentes, en este caso sobre la enseñanza en el nivel superior.

En consonancia con lo anterior y en el contexto socio histórico que estamos atravesando nos interesa particularmente abordar si la virtualización de emergencia podría constituirse en IC para los docentes o fue un evento desestabilizador pero que no motivó la revisión de las concepciones habituales de los docentes.

Si la pandemia y la cuarentena se instituyen como incidente crítico en la vida docente, nos permite pensar este contexto como generador de nuevas estrategias en donde tanto la enseñanza como el aprendizaje no se hallan limitados al espacio-tiempo del aula y en donde los entornos se expanden para probar nuevas texturas y formatos.

Poniendo foco en los cambios acaecidos a partir de la virtualización de emergencia, desde la perspectiva del incidente crítico es posible comprender los sentidos de la mediación tecnológica no sólo como un problema de dispositivos y decisiones instrumentales sino como una cuestión pedagógica con potencial para transformar las prácticas de las y los docentes. En este sentido y como señala Jesús Martín-Barbero (2009) la tecnología deja de ser un componente "meramente instrumental para expresarse, densificarse y convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje a nuevas sensibilidades y escrituras" p80.

Desde otra perspectiva cuando se abordan cambios educativos en gran escala sistémica se plantea una distinción conceptual entre cambio y reforma. Según Popkewitz, (1987, citado por Angulo, 1994, p.364) cambio "refiere a la necesidad sentida de transformar una realidad, supone la interrelación de elementos de la estructura social y de formas de conciencia que requieren, a la vez, respuestas históricas, analíticas y políticas, puesto que vincula conjuntamente a la cultura, la sociedad, y la economía", y reforma que "es una llamada a la innovación donde existe un desfase percibido con respecto a los valores deseados, pero sin que esto cambie la estructura social".

c.2 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). Deleuze (2005) lo expresa claramente: "la tecnología es, pues, social antes de ser técnica" (p. 67), y su incorporación a las prácticas de enseñanza genera desplazamientos y nuevas perspectivas. Develar el sentido de esos movimientos constituye el objetivo de la presente investigación.

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:

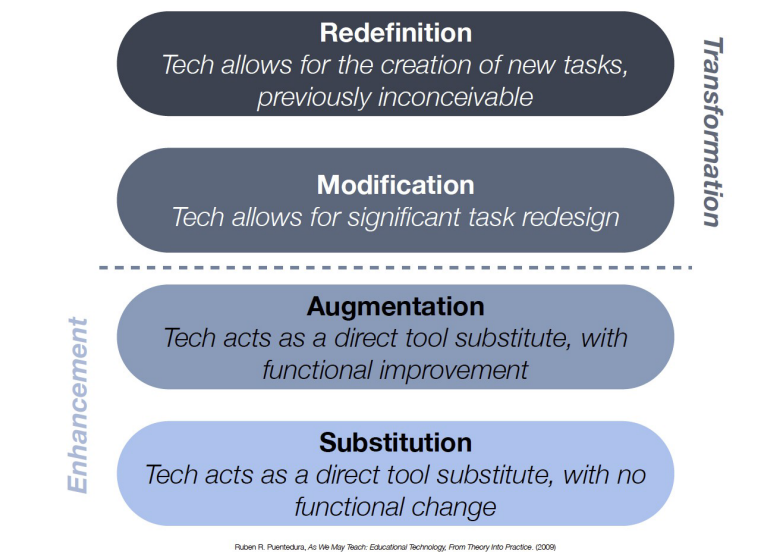
Mejora:

- 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).

3.3 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 cambia 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.

3. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

INSTRUMENTO: Categorías para análisis de aulas virtuales

- ASIGNATURA:
 - OBSERVADORES:
 - FECHA:
1. **Construcción de la narrativa del aula**
 1. ¿Cómo presenta el tema de la clase?
 2. ¿De qué manera orienta la lectura?
 3. ¿Se explicita la relación que existe entre las etiquetas presentadas?
 4. ¿Cómo recupera los contenidos vistos en clases anteriores? ¿Cómo recupera los contenidos trabajados en el Zoom? ¿cómo se vincula lo sincrónico y asincrónico?
 5. ¿Cómo usa el zoom? ¿se registran los encuentros?
 2. **Tipos de archivos o recursos presentes en el aula** (y denominación de los mismos)
 - a. ¿Se halla presente el Programa?
 - b. ¿Se incluye la Bibliografía? ¿De qué modo está presentada la bibliografía? ¿se integra con otras aplicaciones? ¿video, pdf, audios?
 - c. ¿Hay indicios de intercambio de archivos? ¿o funciona como repositorio?
 3. **Organización del aula y la materia.**
 - ¿El aula presenta:
 - resumen o introducción del tema?
 - objetivos? ¿coherencia entre los objetivos, contenidos y actividades?
 - bibliografía?
 - evaluación?
 - ¿La materia está organizada por Unidades o por número de clases?
 4. **Denominación de cada clase**
 - ¿Utiliza fecha, título o número?
 5. **Imágenes utilizadas en el aula**

- ¿Son representativas del tema del día? ¿Comunican o hacen alusión de manera clara a él? ¿Son de un tamaño adecuado?

6. **Concepción de actividades**

¿Hay presencia de actividades? de qué manera? ¿qué tipo de demanda cognitiva solicita? ¿Es una actividad de lectura, interactiva, para explorar etc.? ¿la actividad recupera conocimientos previos? ¿Qué tipo de tarea requiere la actividad? tareas individuales / colectivas? calificaciones? hace devoluciones? ¿cómo?

Consigna para la actividad

- ¿La consigna se expresa de manera clara? ¿Orienta bien al estudiante? ¿Es representativa del tema?

7. **Uso del foro**

- ¿Se utilizan foros? ¿Qué tipo de foros se utilizan? ¿Se los observa abiertos o cerrados? Si el foro está abierto, ¿lo está con o sin consigna o invitación? ¿Qué características presenta la consigna? ¿Cómo interviene el docente en el foro?

8. **Espacios de comunicación disponibles para los estudiantes**

- ¿Se utilizan avisos del profesor, foro general, mensajes privados, mail privado del docente o de la asignatura? ¿Estos espacios facilitan la interacción en el aula?

9. **El aula como un espacio convocante para el trabajo**

- ¿El aula se explica por sí misma?

Comentarios cualitativos:

INSTRUMENTO: Guión para entrevistas

a) **Entrevistadores:**

b) **Entrevistado:**

c) **Fecha:**

d) **Asignatura:**

e) **Docente**

Preguntas

1. ¿Cómo comenzó tu tarea docente en la carrera de Enfermería de Isalud?
1. ¿Qué sentiste cuando la pandemia nos llevó a esta virtualidad forzada? ¿Cómo impactó esta virtualidad en tu tarea docente?
2. ¿Cómo pensabas las clases en la presencialidad y cómo las pensás ahora?
3. ¿Cómo abordás el componente de lo práctico? ¿de qué manera enseñás la práctica?
4. *Relatanos brevemente una experiencia de enseñanza en la virtualidad...-clase-. Una experiencia muy significativa para los estudiantes o una experiencia recurrente*
6. ¿Para qué usás el zoom? ¿hay un *después* del sincrónico?
7. ¿Qué actividades propones en la presencialidad y cuales propones ahora?
8. ¿Cómo se fue dando la comunicación con los estudiantes desde la virtualidad? ¿cuáles son los caminos o medios que utilizaste para comunicarte con los estudiantes en la virtualidad? ¿cambiaron respecto de la presencialidad?
9. ¿Qué propones de distinto ahora respecto de lo que proponías en la presencialidad? ¿qué hiciste en relación a la enseñanza que no habías hecho antes?
10. ¿Has cambiado la propuesta y los criterios de evaluación en la virtualidad? ¿en el aula virtual los criterios de evaluación están presentes? ¿en el programa por ejemplo?
11. ¿Cuál es la importancia *o sentido* que tiene *el uso de las tecnologías en tus clases*?
12. ¿Cuál es el mayor cambio que realizaste en la virtualidad? ¿qué te costó más y qué te sorprendió más en este “ser docente” en esta virtualización de emergencia? ¿con quién hiciste estos cambios?
13. ¿Quisieras agregar algo más que no te hemos preguntado?

Raconto holístico

4. 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.

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

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

Bookchin, M. (1999). *La Ecología de la libertad*. Nossa y Jara. <https://rojavaazadimadrid.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

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*. (pp.). 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, C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.

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>

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 Falcón, T. y Fernández González, J. (2021). Técnica de trabajo con profesores sobre su práctica docente: Terapia de Knoll. *Investigación En La Escuela*, (22), 91–104. <https://doi.org/10.12795/IE.1994.i22.08>

Fernández González, J., Elórtgui 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., Elórtégui 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. *Sangrre*. <https://sangrre.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.* *Sangrre*. <https://sangrre.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.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación.* Paidós Educador.

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.

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>

Husu, J., Toom, A. y Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a mean to demonstrate and develop student teachers reflective competencies. *Reflective Practice* 9(1), (pp. 37–51). <https://doi.org/10.1080/14623940701816642>

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. (1968). *La vida en las aulas.* Morata.

Kap, M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías.* Prometeo.

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>

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

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

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

Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, núm. 1, marzo, 2009, pp. 19-31. Universidad de Salamanca-
<https://www.redalyc.org/pdf/2010/201018023002.pdf>

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>

Mc Ewan, H. y Egan, K. (1998). *Las narrativas en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.

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

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>

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

Pedró, 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 TPCK 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

Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid. Narcea,

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.

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.

Woods, P. (1993). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Paidós.

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. (2011), El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación. Ministerio de Educación*, (354). 21-43. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf

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.
