

Experiencias docentes en relación con el uso de TIC a partir de la pandemia

Juan Pablo Lovey*
Damián De Seta**
Melisa Mandolesi***
Sofía Majul****
Ana Borgobello*****

Resumen

Este estudio se centra en el análisis de experiencias docentes en el marco de prácticas de enseñanza y aprendizaje relacionadas al uso de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el ámbito universitario, a partir del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) a causa de la pandemia por COVID-19. Se diseñó una consigna escrita para solicitar la producción de narraciones y un cuestionario semiestructurado autoadministrado digital destinado a docentes de la Carrera de Psicología de una universidad pública de Argentina. Para las narraciones docentes se utilizó análisis de contenido cualitativo del que surgieron categorías que fueron construidas en forma dialéctica entre los datos, la experiencia docente y la lectura de literatura especializada. Para los datos obtenidos de los cuestio-

* Psicólogo. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Pasante de Iniciación Científica del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR). e-mail: juanpablo.lovey@unr.edu.ar

** Auxiliar docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Pasante de Iniciación Científica del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR). e-mail: damiandese-
ta14@gmail.com

*** Doctora en Psicología. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Becaria postdoctoral del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR). e-mail: melisamandolesi@unr.edu.ar

**** Auxiliar docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Pasante de Iniciación Científica del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR). e-mail: sofiamajul99@gmail.com

***** Doctora en Psicología. Investigadora Adjunta del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR). Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). e-mail: borgobello@irice-conicet.gov.ar

Experiencias docentes en relación con el uso de TIC a partir de la pandemia

narios se realizó un estudio descriptivo. Se analizaron narraciones y cuestionarios de docentes con edades entre 32 y 54 años. Se halló escasa formación docente con relación al uso de TIC previa a la pandemia. En cuanto a las narraciones, predominaron aspectos relacionados a la revisión de los propios proyectos pedagógicos de las prácticas docentes en educación superior.

Palabras claves: experiencias docentes, educación superior, TIC, ASPO

Teaching experiences in relation to the use of ICT from the pandemic

Abstract

This paper focuses on the analysis of teaching experiences related to the information and communications technology (ICT) use at university during social, preventive and mandatory isolation due COVID-19 pandemic time. The sample was constituted by ten Psychology teachers at a public university in Argentina, between 32 and 54 years old. A written production was asked to university teachers about their experiences. Additionally, a simple and self-administered online survey was applied. For the teaching narratives, qualitative content analysis was used, some categories emerged from constructed dialectically between the data, the teaching experience narratives and the specialized literature ideas. Descriptive analysis was used for the data obtained from the questionnaires. Experiences narrated and surveys indicated a low percentage of teacher training in relation to the use of ICT prior to the pandemic time. Narratives showed aspects related to the revision of the pedagogical projects of teaching practices in higher education.

Keywords: teaching experiences, higher education, ICT, social, preventive, and mandatory isolation due COVID-19

Introducción

La vida cotidiana está atravesada hace tiempo por entornos virtuales, pero a partir del año 2020 pasaron a tener un rol protagónico en diversos ámbitos en los que hasta ese momento se encontraban de manera más periférica, como, por ejemplo, en la enseñanza universitaria de grado. Los entornos virtuales fueron los medios interactivos y de comunicación exclusivos en la mayoría de las comunidades educativas superiores durante la “virtualización forzosa” a causa del aislamiento social provocado por la pandemia de COVID-19.

La comunicación y, como consecuencia, la interactividad se dan en la actualidad en espacios físicos y virtuales. Con base en estas modalidades presentes en diversas formas de acceso público y democrático al conocimiento surge la categoría de espacio físico-virtual, que comprende dimensiones frecuentemente inescindibles. Esta categoría está basada en una concepción de las TIC que permite mayor participación de la comunidad académica en contextos educativos (Guarnieri, 2018). A partir de la forzosa virtualización por la situación de ASPO, las TIC fueron utilizadas como medio de interactividad privilegiada entre docentes y estudiantes, y han sido puestas en uso de forma masiva en la ciudad de Rosario, Argentina (Copertari, 2020). Puede advertirse un cambio sustancial entre el uso de TIC anterior a la pandemia y el actual. Por ejemplo, en 2014, San Martín, Guarnieri y Bongiovani indagaron acerca de cómo las unidades académicas de una universidad pública de Rosario participaban del campus virtual y hallaron que un gran porcentaje de la comunidad docente desconocía incluso la existencia de este. A diferencia de ese relevamiento y, como consecuencia de la forzosa virtualización, en la actualidad la mayoría de las cátedras de la universidad mencionada trabajan con TIC, tendencia que de por sí venía en aumento en los últimos años (Borgobello, Sartori, & Espinosa, 2017).

Desde un enfoque socio-técnico-cultural y desde modelos analíticos multidimensionales, San Martín (2020) estudió acerca de la co-construcción y sostenibilidad de proyectos pedagógicos que

promuevan procesos de inclusión social y accesibilidad. Dicho enfoque pone énfasis en la *alfabetización digital* en prácticas educativas y en el hecho de otorgar tiempo y espacio a la co-construcción comunitaria de *intersaberes* que posibiliten procesos de desarrollo sostenibles e inclusivos para una apropiación creativa de tecnologías.

En concordancia con la necesidad de alfabetización digital, desde el inicio mismo de la virtualización forzosa se abrieron instancias de formación docente en relación con el uso de TIC con el objetivo de favorecer el acompañamiento a la comunidad universitaria en torno al uso de espacios virtuales (Borgobello & Espinosa, 2021). En cuanto a estas instancias, la universidad objeto de análisis contó con estudios previos acerca del uso de TIC en educación superior, con el dictado de cursos de formación inicial en uso de Moodle (sistema de gestión de enseñanza y aprendizaje de distribución libre de uso masivo a nivel internacional) y con talleres de capacitación para la configuración de recursos y actividades en aulas virtuales, por ejemplo, el espacio Aulas Simplificadas sostenido en el año 2020 para diferentes unidades académicas de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), dirigido a docentes (Pierella & Borgobello, 2021).

En una reflexión sobre las especificidades de las TIC en educación superior, Mercado Borja, Guarnieri y Rodríguez (2019) consideran que la implementación de dichas tecnologías diversifican las prácticas docentes, siendo los espacios físico-virtuales lugares de intercambio comunicacional desde marcos de trabajo colaborativos, abiertos y democráticos. En acuerdo con esto, y a partir del 2020, las autoridades de algunas universidades en Rosario acompañaron el proceso masivo de virtualización, realizando mejoras en las plataformas virtuales. Particularmente en la universidad pública, la plataforma Moodle fue acompañada de espacios sincrónicos por medio de videollamadas, lo que requirió inversión económica y de incremento de recursos (Roatta & Tedini, 2021).

La reciente ampliación de la incorporación de TIC en las prácticas docentes renovó desafíos institucionales y determinó nuevos retos pedagógicos específicos (Copertari, 2020). En este sentido,

la situación de pandemia hizo considerar aún más la necesidad de seguir trabajando en proyectos de este tipo, problematizando las prácticas docentes por medios virtuales. Lee y Sawyer (2010) plantearon que cuando las organizaciones son diseñadas o planean un cambio relevante, el factor temporal debería ser una consideración primaria. Cabe reflexionar acerca de las dificultades relativas a los tiempos que se dispusieron en el inicio de la pandemia ante la necesidad de dar una respuesta inmediata del sistema educativo a dicha situación.

Según Roatta y Tedini (2021) hubo un amplio número de docentes que afrontaron el nuevo desafío del trabajo virtual sin contar con los recursos tecnológicos necesarios y presentando diferentes dificultades de conectividad y de espacios físicos de trabajo, por ejemplo, carecer de una oficina o un lugar suficientemente aislado de la vida familiar. En relación con esto, Cabrales Salazar (2012), retomando ideas de un autor clásico en la temática como Adam Smith, mencionó que la separación de la casa y el trabajo es la división más importante de la modernidad. En este sentido, los horarios y los tiempos fueron generando una división en dos mundos: el mundo del hogar, con el tiempo del hogar y el mundo del trabajo, con el tiempo del trabajo. Dadas las circunstancias de ASPO, estos dos mundos se fusionaron.

En relación con esto, Nieto (2021) pone en cuestión las situaciones de incertidumbre que la docencia universitaria se vio compelida a afrontar, lo que implicó dudas y temores ante el déficit de recursos para trabajar de forma virtual y sin cuya garantía podría verse afectada su estabilidad laboral. En cuanto a cómo se organizó el trabajo docente en el inicio de la pandemia, con base en la cultura organizacional de las universidades públicas de Rosario, se estableció según la libertad de cátedra: eso implicaba que docentes que han concursado su cargo podían impartir su propio programa analítico de la asignatura y establecer su propio método pedagógico ajustándolo al plan de estudios aprobado por la universidad (Roatta & Tedini, 2021).

Además de los recursos y de la forma en que la docencia universitaria se organizó en cuanto a sus actividades, es importante

destacar aspectos relativos a la formación docente en relación con el uso de TIC. Aún antes de la pandemia, que forzó su incorporación, Amaya y Amaya (2010) describieron algunos factores causales de la resistencia de docentes en el uso de tecnologías en el aula y destacaron que la inadecuada formación y capacitación en el manejo de los recursos tecnológicos, las políticas educativas laxas en el área y el malestar asociado a las inseguridades o los miedos de quienes utilizaban las herramientas digitales eran las razones más prevalentes en dicha resistencia.

Pierella (2017) planteó que, más allá de las tecnologías digitales, ciertos conocimientos tácitos apropiados a partir de las experiencias, como son los conocimientos pedagógicos de docentes, suelen resultar un obstáculo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La autora sugirió retornar a la inseguridad propia del “novato”, lo que ayudaría a orientar y anticipar dificultades, destacando puntos conflictivos y subrayando cuestiones de relevancia. En relación con esto, pero específicamente vinculado con las tecnologías digitales, un estudio local destacó que la preocupación docente acerca del manejo técnico del campus virtual de la UNR era la más importante en la incorporación de TIC (Borgobello, Sartori, & Sanjurjo, 2018).

Otro estudio, en la misma línea, analizó la interacción socio-cognitiva en procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior, utilizando un ejercicio *ad hoc* virtual y presencial con un mismo grupo-clase (Borgobello, Sartori, & Roselli, 2016). Algunas de las conclusiones, al comparar presencialidad y virtualidad en situaciones relativamente equivalentes, indicaron que resultó más simple analizar las interacciones presenciales desde modelos interpretativos pensados para la interacción virtual que a la inversa. Sin embargo, el eje principal del trabajo docente previo a la pandemia solían ser los encuentros presenciales. Este tipo de estudios dejan en evidencia el escaso afianzamiento que existía de los espacios virtuales en contextos de enseñanza y aprendizaje.

Ríos y González (2016) en un estudio previo a la pandemia de 2020, a partir de las narraciones de cinco docentes de una universidad pública, hallaron que la resistencia al uso de TIC estaba

relacionada con sentimientos de temor, desidia, confort e incertidumbre. En concordancia, a nivel local se advirtió que la incorporación de plataformas virtuales a las prácticas de enseñanza tiene lugar en un contexto sociohistórico impregnado de cambios, resistencias, crisis y duelos por implementaciones tecnológicas que no fueron e ilusiones por las que vendrán (Borgobello, Mandolesi, Espinosa, & Sartori, 2019).

El oficio docente implica la capacidad de conocer y producir obras de enseñanza. Pierella (2017) analizó los saberes específicos requeridos en la docencia universitaria. Por un lado, afirma que estos saberes se adquieren en el trabajo académico relacionado con la disciplina, pero, por el otro, deben ser pensados en clave pedagógica, es decir, desde la posibilidad de su transmisión. Esto último requiere reflexionar acerca de la relación entre contenido y forma, entre qué se va a transmitir y cómo hacerlo. Las prácticas docentes van más allá de los aspectos metodológicos en sentido técnico, ya que implican reflexionar desde las estrategias de enseñanza (Majul, De Seta, & Borgobello, 2021), al menos, sobre la selección de los contenidos, los recortes a realizar, la organización de los temas y el modo de evaluarlos. De esta manera se advierte que el conocimiento del contenido a enseñar es insuficiente para lograr el objetivo de su transmisión.

Además de los contenidos a enseñar y de los recursos de los que se dispone, para Aya, Gutiérrez-González, Tamayo y Mozuca Ruiz (2021) la calidad de los proyectos pedagógicos sobrepasa las infraestructuras físicas, las plataformas digitales o los dispositivos tecnológicos con los que cuentan los equipos docentes. Sostienen que ninguna inversión o reforma tiene sentido si no contribuye a la transformación de las prácticas pedagógicas y las problematiza. Desde esta perspectiva, el rol docente se encuentra en un constante proceso de aprendizaje y desarrollo profesional.

En vistas al panorama de pospandemia algunas líneas teóricas resaltan propuestas de trabajos híbridas en lo referente a la educación superior (Roatta & Tedini, 2021). Es decir, proponen la implementación de estrategias bimodales en las que se combinan actividades presenciales en un lugar físico de enseñanza y apren-

dizaje y actividades que se desarrollan en plataformas virtuales o mediante videoconferencias. Además, enfatizan que los procesos de enseñanza y aprendizaje bimodales combinan las ventajas de las intervenciones presenciales y las virtuales, reconociendo la solidez académica del modelo y el grado de satisfacción que produce en la comunidad educativa involucrada.

En cuanto a los cambios y modificaciones que demandaron las prácticas docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es importante realizar un análisis del contexto sociohistórico en el cual tienen lugar. Villa (2019) reflexionó acerca de la acción educativa y las prácticas docentes, aludiendo que estas son atravesadas por condiciones que no se pueden adjudicar al tiempo presente, sino que corresponden a cambios epocales. Desde esta perspectiva se tienen en cuenta las evoluciones sociales, las modificaciones de los estados nacionales, de la sociedad, de la cultura y de la subjetividad, que se presentan como transformaciones epocales y requieren de innovaciones inéditas en los sistemas educativos.

Además, las vicisitudes dadas a partir de la forzosa virtualización posicionaron al cuerpo docente frente a la relación entre alfabetización digital e intergeneracionalidad. Ante esto, Iglesias Vidal, González-Patiño, Lalueza y Esteban-Guitart (2020) plantearon la importancia de prácticas en las que existan intercambio y actividades conjuntas interredadas, reivindicando la necesidad de la educación intergeneracional y del fortalecimiento de vínculos interpersonales entre miembros de una misma comunidad educativa. Esto parece ser uno de los requisitos necesarios para proyectar la educación pospandemia.

Desde un análisis general del contexto en docencia y formación docente, sumado a la lectura de literatura sobre las temáticas de interés, en este artículo construimos dos hipótesis interpretativas a ser contrastadas de forma inductiva a partir de las narraciones docentes:

H1: La docencia universitaria en tiempos de pandemia involucra un fuerte malestar que se vincula con el uso y manejo técnico de espacios virtuales en prácticas de enseñanza y aprendizaje.

H2: Este malestar va dando paulatino lugar a la participación

en instancias de formación que permiten apropiarse subjetivamente de los entornos virtuales como espacios útiles para la docencia más allá de los tiempos de pandemia.

Materiales y métodos

El presente estudio, de carácter cualitativo de tipo inductivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014), forma parte de una línea de investigación más amplia relacionada con la incorporación de TIC en el contexto universitario local, especialmente, en bimodalidad o *blendedlearning* en el que se combinan actividades y recursos de modalidad virtual y tradicional presencial. Desde una perspectiva multimétodos (Borgobello & Roselli, 2016; Borgobello et al., 2016; Borgobello et al., 2018), nuestra forma de trabajo implica articular estrategias, métodos y técnicas provenientes de enfoques concebidos como tradicionalmente opuestos, de modo tal de poder captar y estudiar al fenómeno considerando su complejidad (Borgobello et al., 2019).

El propósito de este trabajo fue indagar sobre la experiencia docente y la virtualidad durante el año académico 2020 en tiempos de ASPO. Con esta finalidad, diseñamos una consigna escrita y un cuestionario autoadministrable semiestructurado que se enviaron por correo electrónico a docentes de una Carrera de Psicología del centro del país. El cuestionario incluía el consentimiento informado para el uso de datos siguiendo las normativas vigentes. La consigna presentada para invitar a la producción de narraciones fue: "Redacte un breve párrafo sobre su experiencia docente utilizando medios virtuales en docencia durante el año académico 2020". El mencionado cuestionario se estructuró con enunciados y preguntas que intentaban relevar sobre información que pudiera contextualizar las narraciones: datos sociodemográficos (edad y género), datos académicos (cátedra a la que pertenece, área del Plan de Estudio y año en que se cursa), formación académica (general y específica en relación al uso de TIC en enseñanza), disponibilidad de espacio para el desarrollo de tareas docentes, de dispositivos para la comunicación con sus estudiantes, conectividad y situación familiar y de convivencia durante la pandemia en el año 2020.

La selección de docentes se elaboró con criterio de afinidad y cercanía en el ámbito académico. Se realizó un muestreo cualitativo dirigido y determinado por la voluntad de participación (Hernández Sampieri et al., 2014). Se buscó cierta heterogeneidad de opiniones; que quienes participaran contasen con, al menos, dos años de antigüedad en su cargo docente para que tuviesen experiencias previas a la pandemia en el mismo cargo y que fuesen mayores de 30 años para que garantice cierta experticia. La propuesta fue enviada a 20 docentes de la casa de estudios y se obtuvieron diez respuestas válidas de personas entre 32 y 54 años.

Para los datos procedentes de las narraciones docentes se utilizó análisis de contenido cualitativo (Piovani, 2007) realizado de manera artesanal. Se confeccionó una matriz de datos con las categorías de análisis emergentes de las diferentes narraciones según lo expresado por cada docente. Asimismo, se realizó un estudio estadístico descriptivo de los datos.

De la tarea realizada con las narraciones docentes surgieron las siguientes categorías de análisis: (1) revisión del propio proyecto pedagógico; (2) interactividad; (3) estrategias de enseñanza con uso de TIC al finalizar la pandemia; (4) transformaciones epocales; (5) comparación con presencialidad; (6) inseguridades, dudas, incertidumbres; (7) formación docente durante la pandemia; (8) duelos y sentimientos de pérdida; (9) cultura organizacional; (10) tiempo/s; (11) accesibilidad, dispositivos tecnológicos y conectividad; (12) aspectos vinculados a la intergeneracionalidad; (13) mención de contenidos disciplinares o prácticas pedagógicas particulares; (14) formación docente previa a la pandemia. Estas categorías fueron construidas en forma dialéctica entre los datos, la experiencia docente y la lectura de literatura especializada.

Resultados

El cuestionario sobre experiencias docentes y TIC fue respondido por diez personas con un rango de edad entre 32 y 54 años, siendo 46 años media de edad (desvío: 3). Siete se identificaron con el género femenino y tres con el género masculino.

Quienes respondieron al cuestionario pertenecían a cátedras de tercero (n=2), cuarto (n=5), quinto (n=2) y sexto año (n=1) de la Carrera de Psicología. Estas cátedras se ubican en el área Social Comunitaria (n=1), Psicoanálisis (n=2), Psicología del Desarrollo y Psicoterapias (n=4), Histórica Epistemológica (n=1), Investigaciones (n=1) y Seminarios y Prácticas (n=1) del Plan de Estudio de la Carrera de Psicología vigente.

En cuanto a formación docente, cinco personas contaban con cursos de actualización o de posgrado y con título de profesorado. Tres realizaron carreras de especialización y una de ellas una maestría. En cuanto a la capacitación específica en el uso de TIC, una docente recibió formación previa y en el transcurso de la pandemia, tres recibieron cursos de capacitación y seis nunca recibieron educación sobre el uso de TIC en contextos de enseñanza.

En relación con los cargos docentes, dos correspondían a Titulares de Cátedra, uno a Adjunto, seis a Jefes de Trabajos Prácticos (JTP) y uno a un cargo de Auxiliar de Primera. La antigüedad en dichos cargos oscilaba entre 2 y 29 años, siendo aproximadamente 14 años la media.

Se encontró gran diferencia en la formación docente general y específica con relación al uso de TIC entre personas de menor antigüedad y aquellas que trabajaban en el cargo hace más de 14 años. Sintéticamente, quienes superaban la media en años de antigüedad en su cargo eran quienes contaban con mayor formación tanto general como en uso de TIC.

En cuanto a la disponibilidad de un espacio adecuado para el desarrollo de las tareas docentes, seis respondieron que habitualmente contaban con un espacio adecuado para ello y cuatro que ocasionalmente disponían del mismo. Todas las personas que respondieron usaban *Notebook* (n=7) o PC de escritorio (n=5) o ambos (n=2), seis además utilizaban teléfonos celulares para el trabajo docente. En relación con la conectividad, siete disponían de conexión a internet de buena calidad y tres tenían conexión a internet de red con dificultades ocasionales.

Durante el desarrollo de las tareas docentes en pandemia, ocho de estos se encontraban conviviendo con su pareja, cuatro

Experiencias docentes en relación con el uso de TIC a partir de la pandemia

tenían hijos o hijas con escolaridad obligatoria finalizada, dos en escolaridad de nivel inicial, dos en escolaridad primaria y sólo uno tenía hijos o hijas menores de tres años. Durante la pandemia, tres docentes tenían familiares no convivientes a cargo.

En cuanto a las narraciones docentes, en el recuento del número de palabras (Figura 1), obtuvimos 116 como mínimo y 354 como máximo. En relación con las diez narraciones obtuvimos un total de 2.199 palabras con una media de 220.

Como se mencionó, se construyeron 14 categorías a partir de las narraciones (Figura 1). El promedio de categorías por narración fue de seis con una desviación de tres.

Figura 1. Síntesis de las categorías analizadas en el estudio

Docentes	Rev.proy.ped.	Interactividad	Comp.pres.	TIC Pospand.	Transf.epocales	Inseguridades	Form.doc.pand.	Tiempo/s	Cult.organ.	Duelos	Accesibilidad	Conoc.disciplinar	intergeneracional	Form.doc.prepand.	Total	Palabras
D1		X	X			X	X	X	X		X	X	X		9	338
D2	X	X	X	X	X	X				X		X			8	293
D3	X	X	X	X	X	X	X	X							8	199
D4	X		X	X	X				X	X	X		X		8	179
D5	X	X	X	X	X					X	X				7	189
D6	X						X	X	X	X				X	6	354
D7	X	X	X	X		X	X								6	206
D8	X			X	X	X	X	X							6	198
D9	X	X	X	X	X	X									6	136
D10	X	X			X				X						4	116
Total	9	7	7	7	7	6	5	4	4	4	3	2	2	1		

A continuación, se presentan ejemplos que ilustran cada una de las categorías mencionadas en la Figura 1.

Juan Pablo Lovey, Damián De Seta, Melisa Mandolesi, Sofía Majul y Ana Borgobello

Revisión del propio proyecto pedagógico

Nueve docentes (9/10) enunciaron revisiones de su proyecto pedagógico en el dictado de clases. Una docente escribió: “Pero debo reconocer que el aislamiento social obligatorio nos impuso la necesidad irrevocable de revisar nuestra práctica docente y adecuarla” (D.5, Psicología del Desarrollo y Psicoterapias, 4to año). Además, se mencionaron aspectos relacionados a seguir sumando herramientas pedagógicas en dichos proyectos: “[Esta forma de trabajo] amenazó mi ‘zona de confort’ lo cual generó cierta incertidumbre inicialmente, pero hoy me motiva a buscar diferentes maneras de enseñar y deseos de seguir aprendiendo el mundo virtual” (D.9, Psicología del Desarrollo y Psicoterapias, 4to año).

Interactividad

Siete personas (7/10) mencionaron esta categoría. Por ejemplo, una docente escribió: “construir desde la virtualidad el vínculo con los alumnos sirviéndonos de las diferentes opciones virtuales” (D.2, Psicología del Desarrollo y Psicoterapias, 4to año). Hablando sobre tipos de presencialidades, un docente mencionó: “mediatizado por tecnologías yo estaba viendo e interactuando con algunos de ellos y ellos me estaban viendo, escuchando y hablándome” (D.7, Histórica Epistemológica, 3er año).

Comparación con la presencialidad

Esta categoría aparece nombrada en siete ocasiones (7/10). Una de las docentes relató: “Estoy convencida que no son instancias posibles de equiparar” (D.2., Psicología del Desarrollo y Psicoterapias, 4to año). Además, encontramos narraciones que invitaban a la reflexión sobre tipos de presencialidad en las diferentes modalidades de transmisión:

Me costaba pensar en un encuentro con los alumnos que no sea presencial y luego empecé a pensar qué tipo de presencia se pone en juego en las TIC, (...) no éramos espectros o fantasmas, sino que había presencia e intercambio entre dos personas o más. (D.7, Histórica Epistemológica, 3er año)

Experiencias docentes en relación con el uso de TIC a partir de la pandemia

Estrategias de enseñanza con uso de TIC al finalizar la pandemia

Siete respondientes (7/10) contemplaron como positiva esta cuestión, diciendo al respecto, por ejemplo: “Me replantearía una modalidad mixta, como la llaman los especialistas en el tema, con vistas de que mi aula virtual siga vigente y en uso” (D.3, Social Comunitaria, 5to año), y también:

Sería importante pensar que estas herramientas virtuales en la educación superior no sean utilizadas solo en situaciones críticas como la actual pandemia, si no que sean una herramienta más a la par de las clases presenciales (enseñanza mixta) ya que es un medio rico para la construcción del conocimiento. (D.8, Psicoanálisis, 3er año)

Transformaciones epocales

Siete personas (7/10) dieron cuenta de aspectos sobre cambios históricos. Por ejemplo, una docente escribió: “Soy de usar mucho las redes sociales, el correo electrónico, pero el rol docente en clases virtuales es una experiencia sumamente nueva” (D.8, Psicoanálisis, 3er año). Así como también se mencionó la inclusión de otros elementos en dichas transformaciones: “Siempre manejé whatsapp y mails con las y los alumnos, pero este año di con tener mi primer aula virtual en el campus de la facultad y fue un gran desafío” (D.3, Social Comunitaria, 5to año).

Inseguridades, dudas e incertidumbres

Seis docentes (6/10) aludieron a que el inicio del cursado por medios virtuales generaba interrogantes y cuestionamientos sobre la posibilidad de desarrollar la actividad académica. Por ejemplo, una docente afirma que se plantearon “una apuesta al inicio del ciclo lectivo, apuesta llena de incertidumbres, temores, dudas, dificultades” (D.2, Área Psicología del Desarrollo y Psicoterapias, 4to año). Además de las incertidumbres y dudas sobre una situación completamente nueva y desconocida, encontramos dichos aspectos dentro de la transmisión de disciplinas particulares: “muchas preocupaciones sobre cómo iba a plantearme la transmisión” (D.1, Psicoanálisis, 4to año).

Juan Pablo Lovey, Damián De Seta, Melisa Mandolesi, Sofía Majul y Ana Borgobello

Formación docente durante la pandemia

Cinco docentes (5/10) escribieron sobre su experiencia de formación con relación al uso de TIC durante el primer año pandémico. Por ejemplo, uno dijo: “la plataforma del Campus Virtual, me gustó investigarla, participar de las diferentes instancias donde nos enseñaban a utilizar el campus” (D.8, Psicoanálisis, 3er año). Otro ejemplo de esta categoría dice: “el aprovechar las instancias de formación dadas desde la facultad fueron haciéndome más plástico” (D.7, Histórica Epistemológica, 3er año).

Tiempo/s

Cuatro docentes (4/10) enunciaron este aspecto en sus narraciones. Por ejemplo, una de ellas escribió: “Todo esto lo que generó es una sobrecarga de tiempo, de horarios” (D.6, Investigaciones, 6to año). Además, relacionado a tiempos de aprendizaje, otra manifestó: “me llevó y me sigue llevando, mucho tiempo aprender algunas cuestiones de redes sociales y del campus virtual” (D.3, Social Comunitaria, 5to año).

Cultura organizacional

Cuatro personas (4/10) escribieron al respecto. Citando dos ejemplos, encontramos: “sentí absoluta soledad institucional: que había un campus virtual que no me servía a los fines que me proponía, que solo dos docentes de la facultad intentaban enseñar sobre el uso de este campus” (D.1, Psicoanálisis, 4to año). Un segundo ejemplo fue: “la falta de contención y acompañamiento institucional, y las líneas poco claras para gestionar la emergencia” (D.10, Psicología del Desarrollo y Psicoterapias, 5to año).

Duelos y sentimientos de pérdida

En cuatro narraciones (4/10) se redactó sobre esta categoría. Ejemplo de ello sería: “Hemos tenido la capacidad de adaptarnos y ser flexibles en pos de que sabiendo que algo seguramente perdimos, a la vez hemos incorporado todo un saber hacer con lo

Experiencias docentes en relación con el uso de TIC a partir de la pandemia

posible” (D.2, Psicología del Desarrollo y Psicoterapias, 4to año). Aludiendo a los procesos de cambio frente a la situación de pandemia, una docente redactó: “Como cualquier situación de cambio, nos posicionó frente a la pérdida” (D.5, Psicología del Desarrollo y Psicoterapias, 4to año).

Accesibilidad, dispositivos tecnológicos y conectividad

Tres docentes (3/10) escribieron sobre aspectos relacionados a estos temas, de los cuales citamos este ejemplo: “acercó a muchos estudiantes la oportunidad de cursar desde sus lugares de origen y tener clases grabadas que permitieran a quienes trabajan ajustar la cursada a sus horarios” (D.4, Psicología del Desarrollo y Psicoterapias, 4to año). Otros ejemplos relacionados a esta categoría son: “contaba con los dispositivos necesarios para poder llevar adelante semejante desafío: en casa hay varias PC, buena conectividad, cámaras, buenos parlantes, etc.” (D.1, Psicoanálisis, 4to año); “a la inexorable necesidad de intercambio con los alumnos inherente a la experiencia docente y a las dificultades tecnológicas y de conectividad que atraviesan nuestras clases y, en ocasiones, las obstaculizan” (D.5, Psicología del Desarrollo y Psicoterapias, 4to año).

Mención de contenidos disciplinares o prácticas pedagógicas particulares

Dos docentes (2/10) mencionaron que algunos contenidos relacionados a prácticas particulares, en la cátedra donde se desempeñaban sus tareas, se presentaron como obstáculos en relación con la virtualidad. Encontramos, por ejemplo, una cátedra en la que las prácticas tuvieron que ser rediseñadas por el contexto: “No fue sencillo dado que es una materia que tiene una práctica en campo” (D.2, Psicología del Desarrollo y Psicoterapias, 4to año). En otra cátedra, el contenido específico a transmitir fue leído como obstáculo en el contexto virtual: “Tenía muchas preocupaciones sobre cómo iba a plantearme la transmisión del psicoanálisis, sin la construcción de la transferencia que emerge de la presencialidad” (D.1, Psicoanálisis, 4to año).

Aspectos vinculados a la intergeneracionalidad

En relación con esta categoría, dos personas (2/10) escribieron al respecto. Acerca de nuevas generaciones una de ellas redactó: “Con el desarrollo de clases vehiculizadas por recursos tecnológicos, se saldó una deuda con las nuevas generaciones, nativos tecnológicos, cuyos nuevos lenguajes no siempre encontraban un lugar dentro de los procesos de enseñanza de la universidad” (D.4, Psicología del Desarrollo y Psicoterapias, 4to año). Otra docente hizo mención sobre el beneficio de convivir con una persona de diferente generación: “Conté con la ventaja de convivir con mi hijo, que en su condición de joven, me ayudó a conocer sus empleos y sus alcances [refiriendo a la tecnología]” (D.1, Psicoanálisis, 4to año).

Formación docente previa a la pandemia

Una sola persona (1/10) escribió sobre formación docente en base al uso de TIC previa a la situación de pandemia: “Venía trabajando en entornos virtuales en docencia universitaria a partir de unos cursos que hice y la inclusión en un equipo de investigación sobre estas cuestiones” (D.6, Investigaciones, 6to año).

Las 14 categorías de análisis surgidas a partir de las narraciones docentes se relacionaron con las hipótesis del presente estudio y muestran algunas de las transformaciones dadas en el ámbito de la educación superior.

Conclusiones y discusiones

Los entornos virtuales en la enseñanza superior habían sido ampliamente estudiados y al mismo tiempo, escasamente implementados en las últimas décadas. Sin embargo, desde la pandemia a causa del COVID-19, se establecieron como los medios privilegiados para el trabajo y la interactividad de la comunidad educativa. El campus virtual de una universidad pública de Rosario pasó de ser escasamente utilizado y conocido (San Martín et al., 2014) a constituirse, como se trasluce en las narraciones expuestas, en una herramienta organizacional básica de la docencia universitaria.

En este sentido, cabe reconocer que la universidad como organización mostró esfuerzos por centralizar en el campus virtual las prácticas de enseñanza y aprendizaje, llevando a cabo instancias de formación académica en relación con la configuración y el uso de esta plataforma (Borgobello & Espinosa, 2021; Pierella & Borgobello, 2021). En esos encuentros centrados en la interactividad, aspecto ampliamente mencionado en los textos analizados y durante las formaciones específicas en el uso de aulas virtuales, se dejaron entrever las hipótesis que comandaron este trabajo. Las mismas hacen referencia a que si bien durante la pandemia predominó una fuerte relación entre malestar y uso de TIC (H1), la formación y acompañamiento a docentes dieron lugar a apropiaciones subjetivas del uso de espacios virtuales en las prácticas pedagógicas que se sostendrán luego de la pandemia (H2).

Las instancias de formación y capacitación docente en relación con el uso de TIC colaboraron y acompañaron al equipo docente a superar las dificultades, temores y resistencias presentadas frente a este malestar. Con base en estudios anteriores pudimos ver que las preocupaciones por el manejo técnico del campus virtual, los temores, los miedos y las inseguridades en torno al manejo de entornos virtuales guardaban relación con la denominada alfabetización digital (San Martín, 2020). En este sentido, conocer y dominar las configuraciones básicas en estos medios colaboran con la posibilidad de superar esos sentimientos que suelen presentarse como obstáculos en relación con el trabajo docente.

La alfabetización digital y el uso de entornos virtuales diversifican las prácticas docentes desde una postura que vincula aspectos colaborativos, democráticos y abiertos del conocimiento (Guarnieri, 2018). En relación con esto, y reflexionando sobre el período pandémico, la formación docente acerca del uso de TIC era escasa (Amaya & Amaya, 2010; Borgobello et al., 2019) en comparación a las instancias de formación llevadas a cabo durante el período de pandemia, tal como se expresó en las narraciones docentes.

Los tiempos organizacionales fueron de urgencia mientras que los tiempos personales requirieron altos niveles de adaptación y

asimilación. La situación de emergencia generó desafíos institucionales (Copertari, 2020) que debieron resolverse en la inmediatez y a nivel organizacional “no se contaba con tiempo”. Como puede advertirse en los datos, estos tiempos organizacionales frente a los tiempos personales-laborales resultaron incongruentes ante la necesidad de revisión de los propios proyectos pedagógicos y de formación y capacitación en el uso de entornos virtuales. Se observó aquí la relevancia manifestada por Pierella (2017) sobre la insuficiencia del saber disciplinar (los contenidos) para la transmisión de estos en relación con la construcción del oficio docente. En este sentido predominaron en estos tiempos las preguntas acerca de la forma y el contenido, el qué y el cómo enseñar (Majul et al., 2021).

Reflexionando sobre el acontecimiento histórico de la pandemia a causa de COVID-19, se contempló en las narraciones la descripción de diferentes transformaciones que acontecieron en la esfera de lo social, generando amplios efectos sobre la educación como institución. Estos cambios epocales se venían anunciando como aspectos progresivos (Villa, 2019) que iban generando transformaciones de los sistemas educativos manifestándose en las prácticas docentes. En este sentido, las narraciones analizadas expresaron modificaciones que marcarán un hito en la incorporación de TIC en la docencia universitaria. A su vez, en las redacciones se mencionaron categóricamente la intención de continuar con estrategias de enseñanza híbridas (Roatta & Tedini, 2021) al finalizar la pandemia, dando lugar a innovaciones rotundas en la progresión de lo epocal.

Las transformaciones de las prácticas pedagógicas marcaron en los decires docentes sentimientos de duelo comparando la presencialidad perdida con el encuentro de la compleja virtualidad. Esta comparación parece ser inevitable cuando se inicia la incorporación de aulas virtuales en la docencia (Borgobello et al., 2016).

Creemos importante, ante la impronta de los entornos virtuales, retomar, como dijo Pierella (2017), la “inseguridad propia del novato” (p. 51): esto ayuda a orientar, anticipar y expresar las dificultades.

des que pueden acontecer al respecto. Agregamos a su postura, la idea de retomar la motivación por lo nuevo, aquella que pone en marcha las ganas de encontrarse con lo desconocido para revisarlo y problematizarlo.

En cuanto al uso y apropiación de las TIC en relación con aspectos generacionales, pocas narraciones hicieron mención de este aspecto. Además, específicamente en la muestra del presente estudio, las personas de mayor edad y años de ejercicio profesional tenían más formación específica acerca del uso de entornos virtuales. Si bien contradice visiones intuitivas que vinculan a las generaciones más jóvenes con la facilidad respecto del manejo tecnológico, en este trabajo, al igual que ocurrió con estudios sobre perfiles docentes (Borgobello et al., 2019), edad y facilidad en el uso de tecnología en docencia no parecen vincularse.

En síntesis, el malestar acerca del dominio y manejo técnico de espacios virtuales del claustro docente resultó coherente con las categorías de análisis emergentes de las narraciones acerca de las propias experiencias en cuanto al uso de TIC durante el contexto de pandemia. La situación de crisis, las prácticas docentes particulares, los tiempos, los sentimientos de pérdida, las dudas, las inseguridades e incertidumbres acompañaron un proceso de reflexión acerca de los proyectos pedagógicos docentes, donde prevalecieron posturas positivas acerca del panorama pospandemia y el uso de TIC en la vida universitaria. Al menos en este aspecto específico, la crisis que puso en marcha movimientos organizacionales vinculados a formación y contención de la planta docente puede verse como una ventana de oportunidad en la universidad como organización que se está construyendo a futuro.

Cuando en tiempos de pandemia se dio lugar a espacios de formación específica sobre aulas virtuales que vincularon la incorporación de TIC acentuando a la docencia como práctica humana y humanizante, la tecnología pasó a un segundo plano. Entendemos a partir de este estudio que dicha herramienta como tal no representó el mayor desafío en la docencia en tiempos de pandemia. A modo de cierre y conclusión general de este trabajo, sostenemos una hipótesis a ser contrastada: los mayores problemas de

Juan Pablo Lovey, Damián De Seta, Melisa Mandolesi, Sofía Majul y Ana Borgobello

la docencia universitaria no refieren a la tecnología como tal sino a cierta tendencia por la conservación de modelos pedagógicos tradicionales.

Referencias

- Amaya, R., & Amaya, Z. (2010). La formación docente: reto para la incorporación de las TIC a la enseñanza. *Revista Ciencias de la Educación*, 20(36), 247-260. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art13.pdf>
- Aya, C. E., Gutiérrez-González, C., Tamayo, A., & Mozuca Ruiz, E. (2021). Experiencias y prácticas pedagógicas de los docentes areandinos. *Documentos de Trabajo Areandina*, 2. <https://doi.org/10.33132/26654644.1726>
- Borgobello, A., & Espinosa, A. (2021). Enseñanza remota de emergencia: crisis, procesos y cambios en la educación superior. En S. V. Garo & F. Costa (Comps.), *Notas de Pandemia* (pp. 29-38). Rosario: UNR.
- Borgobello, A., Mandolesi, M., Espinosa, A., & Sartori, M. (2019). Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes. *Revista de Psicología*, 37(1), 279-317. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201901.010>
- Borgobello, A., & Roselli, N. (2016). Rendimiento académico e interacción sociocognitiva de estudiantes en un entorno virtual. *Educação e Pesquisa*, 42(2), 359-374. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201606143478>
- Borgobello, A., Sartori, M., & Espinosa, A. (2017). Desafíos, descripciones y reflexiones acerca de la incorporación de TIC en un contexto universitario al sur del mundo. *Boletín Científico Sapiens Research*, 7(2), 39-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6535271>
- Borgobello, A., Sartori, M., & Roselli, N. (2016). ¿Cómo interactuamos aquí y allá? Análisis de expresiones verbales en una clase presencial y otra virtual a partir de dos sistemas de codificación diferentes. *Revista de la educación superior*, 45(179), 95-110. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.003>
- Borgobello, A., Sartori, M., & Sanjurjo, L. (2018). Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Educación y Educadores*, 21(1), 27-48. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.2>
- Cabrales Salazar, O. (2012). La aceleración del tiempo en relación con la idea de progreso y la crisis del trabajo. *Entramado*, 8(2), 106-122. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265425848007>
- Copertari, S. (2020). Virtualización de la educación en tiempos de pandemia. *RCE, Revista Científica Educ@Ção*, 7(1), 891-895. Recuperado de <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/101?articlesBySameAuthorPage=2>

- Guarnieri, G. (2018). Lógicas de inclusión/exclusión en la sociedad red: las tecnologías como ampliación del espacio público en la educación superior contemporánea. En M. Casarin (Coord.), *En torno a las ideas de Manuel Castells: discusiones en la era de la información* (pp. 95-114). Córdoba: CEA. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11086/6454>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Iglesias Vidal, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L., & Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Lee, H., & Sawyer, S. (2010). Conceptualizing time, space and computing for work and organizing. *Time & Society*, 19(3), 293-317. <https://doi.org/10.1177/0961463X10354429>
- Majul, S., De Seta, D., & Borgobello, A. (2021). Estrategias de enseñanza y tecnologías en publicaciones previas a la forzosa virtualización de la educación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 32(63). <https://doi.org/10.33255/3263/1025>
- Mercado Borja, W. E., Guarnieri, G., & Rodríguez, G. L. (2019). Análisis y evaluación de procesos de interactividad en entornos virtuales de aprendizaje. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(20), 63-99. <https://doi.org/10.22430/21457778.1213>
- Nieto, C. (2021). Universidad, virtualidad y pandemia: una reflexión docente. En S. V. Garo & F. Costa (Comps.), *Notas de Pandemia* (pp.21-28). Rosario: UNR Editora.
- Pierella, M. P. (2017). Enseñar en la universidad pública argentina: los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones. *Rotero*, 47(1), 37-64. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v42i1.11548>
- Pierella, M. P., & Borgobello, A. (2021). Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 1-13. <https://doi.org/10.24215/24690090e049>
- Piovani, J. I. (2007). Otras formas de análisis. En A. Marradi, N. Archenti & J. I. Piovani (Comps.), *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 296-298). Buenos Aires: Emecé.
- Ríos, A., & González, L. (2016). Resistencia a las TIC en docentes del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. *Plumilla Educativa*, 17, 1-15. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.17.1763.2016>
- Roatta, S., & Tedini, D. (2021). La pandemia del Covid-19 y el aprendizaje semipresencial en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, 318-323. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e39>

Juan Pablo Lovey, Damián De Seta, Melisa Mandolesi, Sofía Majul y Ana Borgobello

- San Martín, P. (2020). Hacia un modelo analítico multidimensional para la co-construcción y sostenibilidad de proyectos escolares "TIS - Ciencias de la Computación". *Espacios en Blanco*, 31(1), 67-81. <https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-288>
- San Martín, P., Guarnieri, P., & Bongiovani, P. (2014). Propuesta sociotecnológica para el desarrollo de repositorios de acceso abierto adecuados al contexto universitario argentino. *Revista e-Ciencias de la Información*, 4(2). <http://hdl.handle.net/2133/3905>
- Villa, A. I. (2019). Maestras/os y profesoras/es CEO. Nuevas subjetividades docentes en épocas de neocolonialidad. En F. Saforcada & M. Feldfeber (Comps.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI: miradas desde Argentina* (pp. 95-112). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11357>