

UNNOBA | INSTITUTO DE POSGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

“Experiencias docentes sobre educación remota de emergencia en contexto de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio en pandemia por COVID-19 , carrera de Lic. en enfermería de UNNOBA, periodo 2019-2020”

DATOS DEL ALUMNO

NOMBRE COMPLETO: Micaela Luciana Tolosa

DNI: 36626186

CORREO ELECTRÓNICO: mltolosa@comunidad.unnoba.edu.ar

TEL: 2342461967

DATOS DEL DIRECTOR

NOMBRE COMPLETO: Cesar Barletta

CORREO ELECTRÓNICO: cesarbarletta@gmail.com

AÑO: 2024

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS.....	3
RESUMEN DESCRIPTIVO	4
MODALIDAD.....	5
PARTE I.....	6
INTRODUCCIÓN.....	7
PLANTEO DEL PROBLEMA	9
OBJETIVOS.....	18
JUSTIFICACIÓN.....	19
ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	19
MARCO TEÓRICO.....	24
PARTE II: Desarrollo del trabajo.....	32
METODOLOGIA.....	33
RECOLECCIÓN DE DATOS.....	35
ANÁLISIS DE DATOS.....	36
CONCLUSIONES.....	67
BIBLIOGRAFÍA.....	70
ANEXO I.....	74
ANEXOII.....	81

Dedicatoria:

A mi hija, mi bella Amelia, mi motor.

RESUMEN DESCRIPTIVO

El presente proyecto se propone indagar y analizar las experiencias docentes dentro de la carrera de Enfermería de la UNNOBA desarrolladas durante la denominada "Educación Remota de Emergencia", en el marco del Aislamiento Social y Obligatorio durante los años 2019 y 2020 en el contexto de pandemia por el COVID 19. La virtualización de clases producto del ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) en todos los niveles del sistema educativo a nivel nacional, regional y mundial se constituyó en un hecho inédito, en el que lo formativo está subordinado a una situación de salud pública, generándose así inquietudes, dudas, búsquedas, opiniones encontradas, pero también oportunidades y desafíos para la docencia, investigación y extensión en las universidades. La intención de este TFI es sistematizar esas experiencias y analizarlas en virtud de los lineamientos teóricos y metodológicos que la Especialización en Docencia Universitaria nos ofrece. Para ello, se ha seleccionado una modalidad de TFI que es la elaboración de un trabajo de sistematización de experiencias pedagógicas.

MODALIDAD

Elaboración de un trabajo de sistematización de experiencias pedagógicas: remite a la tarea de reflexión conceptual, analítica y crítica de lo acontecido en una experiencia a partir de su ordenamiento y reconstrucción. Se trata de dar cuenta de los sentidos del proceso desarrollado, de los factores intervinientes, de la percepción de sus actores, de sus resultados.

Parte I

INTRODUCCIÓN

La educación en el siglo XXI se caracteriza por enfrentar desafíos de una magnitud sin precedentes, y uno de los más notables y disruptivos ha sido la abrupta transición a la educación a distancia como resultado directo de la pandemia de COVID-19. Este fenómeno global ha tenido un impacto significativo en todos los niveles educativos, desde la educación básica hasta la educación superior. En este contexto, la presente investigación se propone como objetivo central la exploración y el análisis de las experiencias docentes en el ámbito específico de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) durante el período de "Educación Remota de Emergencia", que se implementó durante los años 2019 y 2020 en respuesta a las medidas de Aislamiento Social y Obligatorio (ASPO) dictadas por las autoridades sanitarias y gubernamentales.

La irrupción del COVID-19 ha desencadenado una serie de medidas extraordinarias en todo el mundo, incluyendo el cierre temporal de instituciones educativas y la transición forzosa hacia modalidades de enseñanza en línea. Esta transformación brusca y necesaria ha generado una serie de cuestionamientos, retos y oportunidades sin precedentes en el ámbito de la docencia universitaria. Entre los desafíos más notorios se incluyen la adaptación de contenidos y metodologías pedagógicas a un entorno virtual, la garantía de la continuidad educativa y la evaluación de los resultados académicos en un contexto caracterizado por la incertidumbre y la variabilidad de las condiciones de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, esta situación ha suscitado un intenso debate en torno a la calidad y la efectividad de la educación a distancia, así como a la equidad en el acceso a la educación, dado que no todos los estudiantes disponen de los mismos recursos tecnológicos y condiciones de estudio.

En este contexto altamente desafiante, el presente Trabajo Final de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNNOBA, busca abordar estas cuestiones cruciales al enfocarse en las experiencias pedagógicas desarrolladas por los docentes de la carrera de Enfermería de esa Universidad durante el período 2019-2020. Para alcanzar este objetivo, se llevará a cabo un trabajo exploratorio. La modalidad de trabajo seleccionada

para este estudio es la sistematización de dichas experiencias, lo que permitirá una comprensión enriquecedora de los procesos de enseñanza que tuvieron lugar en este período excepcional.

Particularmente la carrera de Licenciatura en Enfermería ha atravesado una serie de cambios institucionales que han impactado significativamente en su desarrollo. Además, se ha enfrentado a un doble desafío durante la pandemia de COVID-19. Por un lado, los profesionales de enfermería se han convertido en un eslabón esencial en el sistema de salud, desempeñando un papel crucial en batalla frente al virus. Por otro lado, la carrera ha tenido que adaptarse rápidamente a las exigencias académicas emergentes en este contexto inusual y desafiante. Uno de los efectos más notorios de la pandemia en la formación de enfermeros/as ha sido la postergación de las prácticas profesionalizantes, lo que ha llevado a un retraso en la graduación de muchos estudiantes. Si bien se han implementado soluciones virtuales para mantener ciertos aprendizajes, resulta innegable que algunos aspectos fundamentales de la formación, como el contacto directo con los pacientes, no pueden sustituirse plenamente en el entorno en línea.

La práctica clínica es una instancia fundamental para los estudiantes, les permite adquirir conocimientos y desarrollar habilidades para brindar cuidados de enfermería de forma holística con calidad y calidez.

Ante este panorama, surge la necesidad de llevar a cabo un estudio de análisis de las experiencias de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de UNNOBA, en relación con las tareas específicas que involucran los procesos de enseñanza en un contexto de enseñanza remota de emergencia. Este estudio busca explorar aspectos clave, como la planificación de la enseñanza en un entorno virtual, las estrategias pedagógicas empleadas, la acción tutorial para apoyar a los estudiantes en este contexto desafiante, y la relación con los componentes tecnológicos que han sido fundamentales para la continuidad de la formación.

PLANTEO DEL PROBLEMA

El contexto de emergencia sanitaria derivado de la pandemia por COVID-19 ha generado una serie de desafíos inéditos para las instituciones de educación superior en Argentina, ya que ninguna de ellas estaba preparada para afrontar la suspensión abrupta y prolongada de las clases presenciales. Según datos proporcionados por la UNESCO en 2020, la crisis de COVID-19 afectó al 91,3% de la población estudiantil a nivel mundial, lo que llevó a 95 países a adoptar estrategias de aprendizaje en línea con el fin de garantizar la continuidad de la educación.

Esta transición súbita hacia la virtualidad provocó que la dinámica de nuestras vidas, tal como la conocíamos, dependiera en gran medida de la conectividad a internet y de las habilidades necesarias para utilizar herramientas digitales. Nos vimos forzados a abrazar la digitalización de nuestras actividades cotidianas para seguir aprendiendo, comunicándonos, trabajando, comerciando, estudiando y realizando muchas otras tareas.

Como señala Casablanca (2021), esta transformación no se basó en una planificación pedagógica, sino que surgió como una respuesta urgente a una situación sin precedentes.

“El hecho de no saber cómo iba a continuar este escenario educativo, ni por cuánto tiempo, fue el encuadre en que el tratamiento de las tecnologías educativas tuvo un rol central. Un punto de partida que no obedeció a la necesidad o el recambio desde el encuadre genuinamente pedagógico, por el contrario, pensar en tecnologías en la educación desde la urgencia, constituyó el motor de inicio” (Casablanca, 2021: págs. 46 y 47).

En este sentido, la pandemia obligó a considerar las tecnologías digitales y su incorporación en los diferentes niveles educativos a partir de la urgencia y de la necesidad de dar respuesta a las características contextuales e institucionales de época mediante la virtualización de clases y de los procesos formativos.

En este sentido, podemos considerar que la virtualización de las clases como consecuencia del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) se convirtió en un hecho inédito que afectó a todos los niveles del sistema educativo a nivel nacional, regional y mundial. Esto generó una serie de inquietudes, dudas, búsquedas, opiniones diversas, pero también oportunidades y desafíos para la docencia, investigación y extensión en las universidades.

Maggio (2021) identifica dos fases distintas de prácticas docentes durante el inicio del confinamiento en las universidades. En la primera fase, los profesores se centraron en la creación de entornos en línea ricos en información, como documentos de lectura, videos y presentaciones, que emulaban las aulas virtuales. En la segunda fase, se enfocaron en establecer interacciones comunicativas sincrónicas con los estudiantes, tratando de recrear las dinámicas de las clases presenciales. En esta etapa, las videoconferencias y videollamadas se convirtieron en herramientas ampliamente utilizadas, representando una de las principales formas de comunicación durante la pandemia.

Particularmente, en la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires la pandemia reconfiguró los modos de acceso a la educación y volvió a poner en el centro de la escena situaciones muy diferentes a las tradicionales vinculadas con la presencialidad. Se habla en este caso de una “educación remota de emergencia” que permitió la continuidad pedagógica, dado que no fue una decisión deliberada y planificada. Tal como señala Sangrá citada por González:

“Lo que hemos estado haciendo durante el período de confinamiento no es educación en línea (o no todo lo es). Estamos intentando usar determinadas tecnologías para superar el actual mandato de distancia social producido por la pandemia” (González, 2021, p. 79).

En este contexto, tanto docentes como estudiantes se vieron obligados a asumir nuevos roles en un entorno formativo no elegido previamente, caracterizado por el aislamiento, el uso de tecnologías digitales y el desarrollo de actividades académicas desde el ámbito doméstico.

El concepto de "Educación Remota de Emergencia" puede definirse como la referencia a un cambio temporal en la forma en que se imparte la enseñanza, en respuesta a circunstancias de crisis.

“Un cambio temporal de la forma de desarrollo de la enseñanza a un modo alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o emergencia haya remitido”. (Area-Moreira; 2021, p. 60)

Este cambio ha implicado la utilización de diferentes estrategias de enseñanza a distancia que permitieron el desarrollo de experiencias educativas y pedagógicas diferentes. El problema a abordar en este TFI radica en la necesidad de comprender y analizar en profundidad cómo esta transición ha llevado a la creación de experiencias educativas y pedagógicas diversas. La implementación de estrategias pedagógicas adaptadas a entornos virtuales ha generado nuevas dinámicas de enseñanza, lo que plantea interrogantes sobre impacto en el proceso pedagógico universitario y su relación con la inclusión y los procesos de ingreso, permanencia y egreso en la Universidad.

En este sentido, es fundamental conocer cómo los docentes han abordado este cambio, qué estrategias específicas han implementado y cómo han adaptado o no su enfoque pedagógico a las plataformas virtuales y las herramientas tecnológicas disponibles. Asimismo, se plantea la necesidad de explorar cómo esta diversificación de estrategias ha influido en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

En este contexto, surgen algunas preguntas iniciales para este trabajo: ¿Cuáles fueron las experiencias docentes desarrolladas durante este período de enseñanza a distancia de emergencia? ¿Cómo podemos analizar y sistematizar estas experiencias en el contexto de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la UNNOBA?

Encuadre Institucional de la presenta propuesta de TFI:

La Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, como universidad pública del Siglo XXI se plantea atesorar, crear y transferir conocimientos, cultura y tecnología en forma democrática, garantizando a todas las personas que estén dispuestas a realizar el esfuerzo de estudiar, los medios necesarios para lograrlo. Con sede en las ciudades de Junín y Pergamino, promueve una amplia oferta educativa vinculada al desarrollo socio productivo de la región.

La Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) fue creada el 16 de diciembre de 2002 por decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 2.617, y ratificada su creación por Ley N° 25.824 del 19 de Noviembre de 2003. La concreción de su proyecto institucional y académico tiene como antecedente la organización de dos Centros Universitarios Regionales, el Centro Universitario Regional Junín (CURJ) y el Centro Regional Universitario Pergamino (CRUP), que desarrollaron actividades de educación superior universitaria desde 1990 y 1991 respectivamente.

La etapa de organización comenzó en el año 2003 y en el 2005 el dictado de su propia oferta académica. En el año 2007 se eligieron los representantes a la Asamblea Universitaria y al Consejo Superior y el 26 de abril de ese año el primer Rector fue elegido por la Asamblea Universitaria. A fines del año 2008 se inició la organización de las Escuelas. La normalización de las mismas se concretó durante el mes de octubre del año 2010. El 7 de marzo de 2023, la Asamblea Universitaria eligió como Rector al Dr. Guillermo Tamarit para el período 2023-2027.

En la actualidad esta Universidad ofrece 23 carreras de grado en las áreas de informática, ingeniería, diseño, alimentos, agronomía, genética, económicas, jurídicas y salud, que se dictan en la Escuela de Tecnología; Escuela de Ciencias Agrarias, Naturales y Ambientales; Escuela de Ciencias Económicas y Jurídicas; y el Instituto Académico de Desarrollo Humano. Además, a través del Instituto de Posgrado se complementa la oferta educativa, brindando cursos, diplomaturas, especializaciones, maestrías y doctorados, que pretenden fortalecer la formación de calidad de recursos

humanos de todo el país.

La UNNOBA en pandemia: estrategias de continuidad pedagógica

Gracias a la implementación de prácticas universitarias efectivas de seguimiento y continuidad pedagógica, se han podido superar barreras y asegurar que los estudiantes puedan continuar su formación de manera efectiva, a pesar de las limitaciones impuestas por las circunstancias a través de estrategias como:

- Aperturas y mejoramiento de plataformas de educación digital
- Digitalización de material bibliográfico
- Propuesta de capacitaciones gratuitas para docentes de UNNOBA
- Creación de red de tutores que ofrecieron apoyo didáctico-pedagógico según demanda.

La Red de tutores de UNNOBA tuvo su origen durante la pandemia de covid-19 para dar respuestas a las demandas que han ido surgiendo, con el objetivo de maximizar el nivel de calidad de cada propuesta pedagógica de la Universidad en un modelo de enseñanza y aprendizaje totalmente virtual.

La Red de Tutores, está formada por docentes de diferentes disciplinas, capacitados especialmente en técnicas y estrategias de Educación a Distancia para dar soporte al resto de la comunidad de docentes de la Universidad.

Las líneas de trabajo se han enmarcado en las siguientes dimensiones:

- Seguimiento y análisis de aulas virtuales
- Capacitación sobre uso de aulas híbridas
- Asesoramiento tecnológico y didáctico-pedagógico a equipos docentes: se realizó un relevamiento sobre las aulas virtuales que requerían mayor necesidad de apoyo tutorial y en orden de prioridad recibieron tutorías.

Frente a este fenómeno, las experiencias docentes han sido diversas y constituyó un doble desafío para los profesionales de enfermería que se encontraban trabajando en el ámbito asistencial/comunitario y a su vez ejercen la docencia.

En diciembre del 2022, se presentó una propuesta de Modelo Educativo de la UNNOBA, fundamentado en que la Universidad presenta nuevos desafíos en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto y atendiendo a los nuevos escenarios surgidos luego de la pandemia, se define el siguiente modelo educativo para las carreras y ofertas formativas que implemente la Universidad.

- Modelo presencial (100%)
- Modelo a distancia (100%)
- Modelo Híbrido o mixto
- Modelo Bimodal

Sobre la carrera Licenciatura en Enfermería

El Instituto Académico de Desarrollo Humano tiene como su principal objetivo institucional la formación integral de individuos que aspiren a convertirse en profesionales altamente competentes y con un profundo sentido crítico y ético. Esta formación se enfoca especialmente en capacitar a los estudiantes para desempeñarse de manera efectiva en campos relacionados con el desarrollo humano y las ciencias de la salud.

Dentro de su oferta académica, el Instituto incluye la carrera de Licenciatura en Enfermería, la cual se caracteriza por una rigurosa estructura curricular que abarca un total de 3,909 horas de formación. De este total, 2,701 horas se destinan a la formación teórica, mientras que las 1,208 horas restantes se dedican a la práctica pre profesional.

El programa académico consta de dos ciclos de estudio claramente definidos. El primer ciclo, conocido como Ciclo I, conduce a la obtención del título de pregrado de Enfermero/a Universitario. Este ciclo se compone de 23 asignaturas obligatorias, junto con la obligación de completar 96 horas de asignaturas electivas y participar en la Práctica Integrada I.

El segundo ciclo, denominado Ciclo II, culmina con la obtención del título de grado de

Licenciado/a en Enfermería. Este ciclo se compone de 16 asignaturas obligatorias, el requisito de completar 96 horas de asignaturas electivas, la participación en la Práctica Integrada II y la elaboración y presentación exitosa de un Trabajo Final de Grado.

El enfoque riguroso y completo de esta carrera, que combina sólidos fundamentos teóricos con una significativa experiencia práctica, se alinea con la misión del Instituto de formar profesionales altamente capacitados y éticamente comprometidos en el ámbito del desarrollo humano y las ciencias de la salud.

Competencias del graduado/a

- Diagnosticar, planificar, ejecutar, dirigir y evaluar cuidados de enfermería dirigidos a las personas y la comunidad en los distintos niveles de atención.
- Gerenciar servicios de enfermería hospitalaria y/o comunitaria.
- Participar, diseñar y gestionar proyectos de investigación relacionados con el cuidado de enfermería y la salud.
- Ejercer la profesión con autonomía.

Época de pandemia

La carrera estuvo atravesada por todas las modificaciones institucionales que se llevaron a cabo. Asimismo constituyó un doble desafío: tener que estar en primera línea de batalla frente al covid-19 y responder a las exigencias académicas emergentes en ese contexto, siendo los profesionales de enfermería un eslabón esencial en el sistema de salud.

Las prácticas profesionalizantes debieron ser postergadas para otro momento, retrasando la graduación de muchos estudiantes. A través de la virtualidad se pudieron sostener ciertos aprendizajes, pero algunos no se podían sustituir, como el contacto directo con los pacientes, entre otros.

El Instituto Académico de Desarrollo Humano elaboró protocolos de alcance institucional y así mismo ofreció capacitaciones en simulación clínica a fin de fortalecer

las competencias de los enfermeros/as y el resto del equipo de salud en la atención de pacientes con Covid-19.

Es por este motivo que se plantea un estudio de análisis de las experiencias de los docentes de la carrera de Lic. En Enfermería en relación a las tareas específicas que hacen a los procesos de enseñanza: planificación, estrategias, acción tutorial y relación con los componentes tecnológicos en el contexto de enseñanza remota de emergencia.

PREGUNTAS PRINCIPALES DEL ESTUDIO

- ¿Qué características asumió la experiencia docente de la carrera de Licenciatura en enfermería de la UNNOBA en el contexto de educación remota de emergencia durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, pandemia de COVID19, periodo 2019-2020?

PREGUNTAS SECUNDARIAS DEL ESTUDIO

- ¿Cuáles han sido las experiencias pedagógicas desarrolladas por los docentes de la carrera Lic. en enfermería de la UNNOBA en el contexto de educación remota de emergencia?
- ¿Cómo ha impactado la educación remota de emergencia en la planificación docente de la carrera Lic. en enfermería de la UNNOBA?
- ¿Qué estrategias de seguimiento y acompañamiento se aplicaron en la enseñanza dentro del contexto de educación remota de emergencia?
- ¿Cuáles han sido las experiencias pedagógicas relacionadas con los procesos de evaluación y acreditación en el contexto de educación remota de emergencia?
- ¿Qué valoraciones de la experiencia pedagógica mediada por tecnologías digitales realizan los docentes de la carrera de enfermería de la UNNOBA?

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Indagar sobre las experiencias docentes en la educación remota de emergencia en contexto de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio en pandemia por COVID-19, en la carrera Lic. en enfermería de UNNOBA, periodo 2019-2020.

Objetivos específicos:

- Caracterizar las experiencias docentes de la carrera de Lic. en enfermería de la UNNOBA
- Identificar estrategias de seguimiento y acompañamiento aplicadas en ese contexto
- Mencionar desafíos percibidos en torno a la planificación docente y los procesos de evaluación
- Identificar el uso y apropiación docente de las tecnologías digitales para la enseñanza.
- Conocer la valoración que realizan los docentes sobre los procesos de mediación tecnológica de sus clases

JUSTIFICACIÓN

El análisis de las experiencias docentes en el entorno universitario representa una oportunidad valiosa para comprender la manera en que ellos/as se han enfrentado y adaptado a la modalidad virtual de enseñanza, así como las estrategias que han implementado con el propósito de asegurar la continuidad del proceso educativo. Estos conocimientos adquiridos no solo son relevantes para situaciones de emergencia como la que vivimos, sino que también tienen utilidad para analizar las diferentes formas de ser y estar en las instituciones educativas dentro del contexto de la cultura digital.

Nuestro interés en realizar esta investigación radica en comprender y analizar los múltiples desafíos que actualmente enfrenta la carrera de Licenciatura en Enfermería. Estos desafíos incluyen, entre otros, los avances tecnológicos que transforman la atención sanitaria, los cambios en las necesidades de atención médica de la sociedad y las demandas en constante evolución. Reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje en esta carrera nos permite identificar cómo se están abordando estos desafíos y nos brinda la oportunidad de proponer estrategias y enfoques pedagógicos que permitan afrontarlos de manera efectiva.

ESTADO DE LA CUESTION

A continuación, se presentará una recopilación de investigaciones recientes que ofrecen una perspectiva compleja acerca de la manera en que la educación se ha tensionado durante la pandemia, explorando una variedad de enfoques y desafíos dentro del campo educativo. En este sentido, Giraldo (2021), en su estudio de sistematización de la práctica educativa reconstruye el proceso de adaptación a la educación remota de emergencia del curso correspondiente a una Tecnicatura en enfermería durante los meses de diciembre de 2019 a septiembre de 2020 en donde se pretende demostrar que el encuentro sincrónico requiere de planificación por parte de los docentes, diseño de actividades que promuevan el aprendizaje significativo, uso de herramientas TIC, participación activa de los estudiantes. Dicho proceso de sistematización requirió la

implementación de estrategias didáctico-pedagógicas para dar continuidad pedagógica en modalidad virtual en un ambiente de aislamiento y distanciamiento social provocado por la pandemia de COVID-19. El mismo se centró en describir el conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar que requirieron los docentes para responder oportunamente a la situación y ofrecerles a los estudiantes una educación de calidad.

Por otra parte, López (2020), se centró en reflexionar acerca de los viejos y nuevos problemas educativos que han surgido en el campo pedagógico a raíz de la pandemia.

La investigación en primera instancia está destinada a dilucidar el trabajo que se ha realizado en el campo de la educación formal y su conversión a lo que se denomina educación remota de emergencia. En segundo lugar, se realizó una descripción de la perspectiva histórica y conceptual de las modalidades educativas, culminando con el planteamiento de cinco posibles vías educativas en tiempos de pandemia. Se plantea la importancia del incremento de la inversión pública en educación a fin de disminuir la inequidad. Así mismo, se generó la preocupación de priorizar el curriculum en cantidad, calidad y en la producción de sentido sin caer en la trampa de “actividades sueltas” y “rutinas atrapadas”. Se destacó la importancia de planificar en contexto de desigualdad y el desafío que representa para los docentes quienes brindan un significado contextualizado a los aprendizajes en situación de multiplicidad de diferencias.

Kuklinski y Cobo (2020), sostiene que la educación a distancia en tiempos de pandemia representó un desafío para los docentes, ya que implicaba crear un ambiente propicio de aprendizaje, capacitación docente continua y la posibilidad de contar con la infraestructura tecnológica adecuada.

“Con la evolución a lo tecnológico, el docente debe ver más allá, diseñando materiales no solo atractivos para los estudiantes, sino que integren lo pedagógico, cognitivo y tecnológico, fomentando la construcción de experiencias significativas de aprendizaje “ (Kuklinski, p. 180).

Asimismo, el rol docente se transforma en tutor y acompañante del proceso educativo.

Peñuelas et al (2020), llevaron a cabo un estudio denominado “Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid 19 en Educación Media Superior y Educación Superior”, Sonora, México. El mismo responde a un enfoque cuantitativo, de corte transversal y exploratorio. La muestra estuvo constituida por 44 docentes y 116 estudiantes originarios de un municipio del sur del estado de Sonora, México.

Los autores de la investigación diseñaron un cuestionario ad hoc para explorar: a) el uso de dispositivos, conectividad y espacios alternativos de instrucción para dar continuidad a los estudios, b) la implementación de los recursos tecnológicos con base en la experiencia, dificultades y preparación, c) evaluación y apoyo recibido y d) adaptación y proyección de los aprendizajes. Los resultados arrojaron el uso de laptop y teléfono inteligente como los dispositivos de mayor uso para el estudio, y el envío y recepción de información respectivamente. Se evidencia el incremento de tiempo dedicación y dificultades para la recepción-evaluación de las actividades escolares tanto en docentes como estudiantes. En cuanto al apoyo institucional la habilitación de cursos, softwares y plataformas virtuales representan las principales acciones para dar continuidad pedagógica.

Destacando el esfuerzo, voluntad, manejo de tecnología, cambios de dinámica respecto al rol y la revalorización de las clases presenciales como los principales aprendizajes durante el confinamiento.

Asimismo, en la investigación titulada "La enseñanza de la enfermería en tiempos de pandemia: El caso de la licenciatura en la provincia de Río Negro, entre la exigencia institucional y las demandas sociales," se recopilan datos derivados de investigaciones científicas y académicas, así como de documentos emitidos por organismos estatales e informes de cátedra. Este estudio da voz a estudiantes y docentes de la Licenciatura en Enfermería ofrecida por el Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue. Su objetivo principal es reconocer las desigualdades, tanto estructurales como coyunturales, que han impactado en la

enseñanza de la enfermería, especialmente aquellas que han surgido de manera prominente durante la pandemia. Estos hallazgos proporcionan un punto de partida para una reflexión crítica sobre posibles estrategias a seguir.

En el contexto de la provincia de Río Negro, la pandemia generó la necesidad de redirigir las actividades académicas, transformando las clases presenciales en modalidad virtual. Esto implicó adentrarse en el ámbito digital, a menudo careciendo de los recursos necesarios, así como aprender nuevas competencias y desarrollar estrategias novedosas tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. En un enfoque similar, otro estudio se enfocó en explorar la percepción de los estudiantes sobre los exámenes parciales virtuales en la materia de Enfermería en Salud Pública, impartida por la Universidad Nacional de Tucumán durante el año 2020. Este estudio, de naturaleza descriptiva y enfoque cualitativo-cuantitativo, involucró la participación voluntaria y anónima de 139 estudiantes, quienes completaron una encuesta de opinión. Los resultados revelaron que la percepción de los estudiantes hacia los exámenes parciales virtuales fue positiva, sin diferencias significativas en promedios de calificaciones entre exámenes virtuales y presenciales. Este hallazgo sugiere que tanto el cuerpo docente como los estudiantes pudieron aprovechar las ventajas de la virtualización en la educación.

López et al (2021), en su investigación: “Experiencias docentes heterogéneas en pandemia COVID-19” en Chile, reflexiona sobre las experiencias en educación a distancia en tiempos de crisis sanitaria y como el trabajo de los docentes se ve interpelado por condiciones de género, años de experiencias y nivel socioeconómico. La literatura relata acerca de estrategias pedagógicas de emergencia por parte de los profesores para mantener la interacción social y motivación de los estudiantes.

En este sentido, los docentes con amplia experiencia sostienen que las TICs son un desafío, en tanto es un problema y una oportunidad a superar ya que, aun teniendo los recursos materiales, no se encuentran alfabetizados digitalmente manifestando inseguridad por desconocimiento y desconfianza en el uso de las tecnologías.

La pandemia ha acentuado las desigualdades que enfrenta la sociedad, se destaca la falta de acceso a herramientas necesarias para que los estudiantes puedan realizar sus actividades educativas.

MARCO TEÓRICO

En este apartado se exponen los fragmentos teóricos seleccionados que dan sustento y guían esta investigación. Por lo cual se hará un recorrido sobre la noción de experiencia, experiencia educativa, el rol que cumplen las tecnologías de la información y comunicación, la educación remota de emergencia y la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en ese contexto.

Noción de experiencia

Según Jay (2009), “la experiencia deriva del latín *experientia* que significa prueba o experimento. En la tradición asociada a Kant, “la experiencia se asocia a impresiones sensoriales producidas por el mundo exterior, o con juicios cognitivos acerca de ellas”. (p.27). De esta manera, es posible establecer una distinción entre el sustantivo “experiencia” , como algo que uno tiene o de lo que uno aprende y el verbo

“experimentar” que sugiere lo que uno está haciendo o sintiendo ahora (Jay, 2009, p.28).

Dewey (1938), sostiene que “la idea de que una *teoría* coherente de la experiencia, ofreciendo una dirección positiva para la selección y organización de los métodos y materiales educativos apropiados, es necesaria para intentar dar una dirección a la obra de las escuelas”. Dewey parte de una idea de experiencia que se refiere al conjunto de relaciones de cada individuo con su ambiente. Una experiencia no es un evento cognitivo, aunque la cognición ocupa un lugar en la experiencia. La experiencia contiene aspectos activos y pasivos, ya que significa que el individuo actúa sobre el mundo que lo rodea, y a la vez que es algo que al individuo “le sucede” por su presencia en el mundo. Sin embargo, Dewey era un crítico sistemático de las concepciones dualistas y por lo tanto, pensaba que estas divisiones (individuo / ambiente, activo / pasivo) en realidad eran distinciones abstractas de situaciones que, en los hechos, se expresaban de manera unificada: no hay individuo sin un medio, no hay actividad en el mundo sin verse afectados por él.

La experiencia, así definida por Dewey, modifica también las experiencias pasadas de un individuo, y condiciona sus experiencias futuras. De este modo, también experiencia sería un modo de denominar la síntesis de la inserción de un individuo en el mundo, en un contexto histórico y social concreto. En el caso de una experiencia educativa, el maestro tendría como tarea principal proponer un medio o un contexto a los estudiantes, para que su inmersión en el mundo les permita aprender y seguir aprendiendo. Una experiencia anti-educativa, que para Dewey era una característica de la pedagogía tradicional, genera un modo de inserción del individuo en el mundo que le impide tener nuevas experiencias, y por lo tanto, se convierte en un obstáculo para el aprendizaje posterior.

Alliaud (2006) en su publicación sobre experiencia, narración y formación docente expone que narrar la experiencia puede ser de utilidad a otros: “contar lo que se hizo puede tener en si mismo un componente formador o reflexivo”. (p. 5) .

“Se trata de elegir las condiciones para que se produzcan e intercambien relatos de experiencias pedagógicas en los que se recuperen vivencias y situaciones que porten una cualidad especial que las haga merecedoras de ser compartidas con otros” (Alliaud, 2006, p.5).

Alliaud (2015) sostiene que los docentes integran diversos tipos de saberes (conocimientos, competencias, habilidades y actitudes), el saber, el saber hacer y saber ser. Así mismo, señala que los formadores consideran fundamental recuperar saberes de la propia experiencia para sistematizarlos y compartirlos. No son saberes teóricos, ni prácticos, tienen que ver con capitalizar y contextualizar la experiencia.

Experiencia educativa y docente

La responsabilidad primaria de los educadores consiste en que no sólo deben conocer el principio general de la formación de la experiencia por las condiciones del ambiente, sino también en que deben saber concretamente qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento. Sobre todo, deben saber cómo utilizar los ambientes físicos y sociales que existen, a fin de extraer de ellos todo lo que poseen para contribuir a fortalecer experiencias que sean valiosas. (Dewey, 1938, p. 42)

La experiencia educativa se refiere a un modo de vinculación del individuo con su medio, que lo impulsa a seguir aprendiendo, le genera curiosidad, interés, búsqueda de nuevos aprendizajes. Se basa en la participación activa de los estudiantes. Según Legarralde (2019), “las experiencias docentes son un tipo especial de experiencia educativa, porque son un modo de inserción e involucramiento en el mundo que nos lleva a aprender, pero desde nuestro lugar como docentes”.(p. 6)

En cambio, una experiencia educativa sería aquella que genera un modo de vinculación del individuo con su medio, que lo impulsa a seguir aprendiendo, le genera curiosidad, interés, búsqueda de nuevos aprendizajes. Una experiencia educativa, además, genera este interés por seguir aprendiendo porque se basa en la participación de los estudiantes. Una clase pasiva, que no se propone generar la participación y no tiene en cuenta el

interés de los estudiantes, muy probablemente constituya una experiencia anti-educativa. En cambio, una clase en la que los estudiantes expresen sus opiniones, investiguen, se formulen preguntas a partir de sus propias inquietudes, es posible que se convierta en una experiencia educativa plena en el sentido de Dewey.

Siguiendo estas ideas, podemos pensar que nuestra experiencia como maestros y como profesores, está conformada por experiencias educativas y experiencias anti-educativas. Algunas de ellas nos han generado interés por seguir aprendiendo, nos han estimulado a continuar nuestra formación en temas y contenidos que consideramos importantes. Otras, nos han impedido seguir aprendiendo, nos provocan el rechazo por ciertos temas o áreas de conocimiento, a las que consideramos estériles, aburridas o sin importancia. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que para Dewey una experiencia anti-educativa podía ser modificada, y convertida en una experiencia educativa, si pasado un tiempo podíamos reflexionar acerca de las condiciones de dicha experiencia.

Las experiencias docentes son un tipo especial de experiencia educativa, porque son un modo de inserción e involucramiento en el mundo que nos lleva a aprender, pero desde nuestro lugar como docentes. Necesitamos convertir eso que nos pasó en una forma de experiencia educativa, a través de ciertas estrategias que nos permitan volver a mirar, a contar y a pensar aquello que hemos vivido como docentes.

La práctica reflexiva, también conocida como reflexión en la acción y reflexión sobre la acción, fue desarrollada por el teórico Donald Schön en su obra "La formación de profesionales reflexivos" (1983). Schön propuso esta idea como un enfoque para el desarrollo profesional de los practicantes en diversas disciplinas, incluida la educación. Según Schön, la práctica reflexiva implica la capacidad de los profesionales para reflexionar sobre sus propias acciones y experiencias mientras están inmersos en la práctica real. Esto implica un proceso de reflexión en tiempo real, en el cual los profesionales son capaces de examinar y ajustar sus acciones y decisiones en el contexto de situaciones complejas y cambiantes. Schön destacó que la práctica profesional no es simplemente la aplicación de conocimientos técnicos adquiridos de manera formal, sino que también implica un componente de "conocimiento práctico" que se desarrolla a

través de la reflexión sobre la experiencia. Este conocimiento práctico es una combinación de habilidades, intuiciones y juicios que los profesionales utilizan para tomar decisiones en situaciones complejas y poco estructuradas.

La práctica reflexiva de Schön se basa en dos tipos de reflexión: reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. La reflexión en la acción ocurre mientras el profesional está inmerso en la situación práctica, y se refiere a la capacidad de observar, evaluar y ajustar la acción en tiempo real. La reflexión sobre la acción, por otro lado, ocurre después de la acción, y se refiere a la capacidad de reflexionar retrospectivamente sobre la experiencia y extraer lecciones y conocimientos para futuras situaciones. La práctica reflexiva enfatiza la importancia de la reflexión crítica y el diálogo interno como herramientas para el aprendizaje y el desarrollo profesional. Al reflexionar sobre la experiencia, los profesionales pueden identificar los patrones recurrentes, desafiar suposiciones, generar ideas nuevas y adaptar su práctica de manera efectiva.

La práctica reflexiva y la experiencia están estrechamente relacionadas en el ámbito educativo. La práctica reflexiva se refiere a la capacidad de los educadores para reflexionar críticamente sobre sus propias experiencias en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje. Implica analizar, cuestionar y evaluar su propia práctica con el fin de mejorarla y promover un desarrollo profesional continuo. La experiencia, en este contexto, se refiere a las vivencias y situaciones reales que los educadores enfrentan en su trabajo. Estas experiencias pueden incluir interacciones con estudiantes, desafíos en el aula, decisiones pedagógicas, relaciones con colegas, entre otros aspectos relacionados con la enseñanza. La práctica reflexiva se basa en la idea de que la experiencia es un recurso valioso para el desarrollo profesional de los educadores. Al reflexionar sobre sus experiencias, los docentes pueden identificar los éxitos y los desafíos de su práctica, comprender mejor las necesidades y características de sus estudiantes, y tomar decisiones informadas para mejorar su enseñanza. La práctica reflexiva se fundamenta en la idea de que la experiencia por sí sola no garantiza el crecimiento profesional. Es a través de la reflexión crítica sobre la experiencia que los educadores pueden extraer lecciones, analizar sus creencias y suposiciones subyacentes,

identificar patrones recurrentes y considerar diferentes perspectivas.

La combinación de la práctica reflexiva y la experiencia en la formación y el desarrollo profesional docente es fundamental para fomentar una mejora continua en la enseñanza. Al reflexionar sobre sus experiencias, los educadores pueden transformar su conocimiento implícito en conocimiento explícito, identificar áreas de mejora, experimentar con nuevas estrategias pedagógicas y adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

Por último, sistematizar dichas experiencias es fundamental para aprender de lo sucedido. Según Jara (2018) citado por Gallardo (2022), la sistematización produce conocimientos desde la experiencia que apuntan a trascenderla y recupera lo sucedido reconstruyéndolo para interpretar y obtener aprendizaje. Asimismo, valoriza los saberes de las personas, contribuye a identificar tensiones entre el proyecto y el proceso y identifica y formula lecciones aprendidas.

Educación remota de emergencia

Según Hodges (2020), la educación remota de emergencia (ERE) se define como:

“Un cambio temporal de la forma de desarrollo de la enseñanza a un modo alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o emergencia haya remitido”.

La ERE es diferente a otros conceptos como el de *e-learning*, educación virtual o educación a distancia digital. La principal diferencia es que la ERE fue una modalidad de enseñanza basada en el uso intensivo de la tecnología de modo improvisado, sin planificación didáctica y que respondía a una situación que reclamaba una respuesta educativa de urgencia (García-Arieto, 2021).

En cuanto a las experiencias docentes, Tarasow, miembro del grupo PENT de FLACSO expresó:

“Me parece que a todos los docentes nos tocó ponernos en un rol de aprendizaje forzado inmediato, donde tuvimos que repensar nuestra práctica por necesidad. Incluso para nosotros, que trabajamos desde hace más de 15 años en educación en línea, la pandemia fue un desafío y un desarticulador de muchas ideas previas”.

“La educación remota de emergencia es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo alternativo debido a circunstancias de crisis, cuyo objetivo es proporcionar acceso temporal a la instrucción de una manera rápida, y segura durante el confinamiento.” (Torras, 2021).

Torras (2021), hace referencia en su investigación al modelo ALO (análisis, localización y organización) como metodología tecnopedagógica aplicable al contexto de ERE. Se hace énfasis en que cada centro educativo debe utilizar el mecanismo de colaboración que resulte idóneo. La elección de los recursos digitales es un elemento a pactar entre el equipo docente liderado por la dirección. En este sentido, la combinación de la priorización de los recursos digitales en función de sus características tecnológicas junto con la elección en función del potencial, son el criterio aceptado por más de la mitad de los participantes.

Virtualización de procesos de enseñanza y aprendizaje

Según Bernal (2021) ,en cuanto a la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dentro del sistema universitario argentino se han distinguido cuatro estadios de las universidades respecto a la educación a distancia:

- Universidades con amplio desarrollo de educación mediadas por tecnología
- Instituciones con relativo desarrollo de educación a distancia, en general más ligado a soportes virtuales a la presencialidad.

- Universidades con escasa incorporación de tecnologías a la educación, o bien, la tecnología era usada como repositorio de material de estudios o medio de contacto entre la institución,
- Universidades con ninguna experiencia en educación a distancia, sea por no adoptar esta opción pedagógica o didáctica, o bien por ser instituciones nuevas. (p.21)

A partir del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) decretado por el Gobierno Nacional el 19 de marzo, y de la Resolución 104/20 del Ministerio de Educación de la Nación recomendó la suspensión transitoria de clases presenciales y de las prácticas en hospitales y centros de salud.

En ese periodo se destacó la adquisición de equipamiento y tecnologías para enfrentar la virtualización.

Las TICS son el conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes códigos (texto, imagen, sonido)” (Armella, 2020, p.21).

Las mismas han adquirido un rol protagónico en la educación virtual, necesarias para mantener un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia por Covid-19.

En cuanto a la formación docente, se hace referencia al caso de la UBA, en donde se capacitó a una gran cantidad de docentes, se ofreció asesoría personalizada y se abrieron aulas virtuales.

Así mismo otro de los desafíos presentados fue la producción de materiales y contenidos para el desarrollo de clases por diversas plataformas.

Según Martin, M (2023) “virtualizar una propuesta de enseñanza es integrar esas herramientas a nuestras propuestas pedagógicas: poner la propuesta sobre las herramientas”, “pensar en que los espacios virtuales también son espacios para construir vínculos, vínculos pedagógicos”.

Bernal (2021) hace referencia a la siguiente idea:

Se ha destacado el caso de las instituciones que cuentan con ofertas académicas e infraestructura relativa al campo de la salud, el compromiso social asumido en la atención, diagnóstico y detección de pacientes afectados por la enfermedad, con sus servicios de salud abiertos, ampliando las capacidades de camas y espacios de consulta y tratamiento (2021, p. 21).

Marín (2021) relata que los docentes no se encontraban preparados para este cambio de modalidad tan repentino y el manejo de las herramientas tecnológicas resultó complejo.

Así mismo sostiene que para los docentes los procesos de capacitación no fueron los más adecuados, ya que en ninguno de los casos existió la práctica de estas enseñanzas, limitándose únicamente a escuchar al capacitador.

Maggio (2020) enfatiza el concepto de “didáctica en vivo”, el mismo se centra en el reconocimiento de los cambios culturales que se producen en la sociedad, atravesados por las tecnologías de la información y la comunicación, para generar propuestas que los acojan de modo profundo y consistente, dado que las tendencias mutan, las clases emergen como exploraciones, tanto en el ámbito de la modalidad presencial, a distancia o en sus hibridaciones.

Parte 2 Desarrollo del trabajo

METODOLOGÍA

El presente estudio tiene como objetivo investigar las experiencias docentes en el ámbito de la educación remota de emergencia durante la pandemia por COVID-19, en el contexto del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. Esta investigación se centra específicamente en la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA), abarcando el período entre los años 2019 y 2020.

La selección de este tema se basa en el interés por comprender en profundidad los desafíos enfrentados por los docentes de enfermería al adaptarse a nuevas modalidades de enseñanza durante la crisis sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID-19. El contexto de aislamiento social y las medidas de distanciamiento físico han creado un escenario inédito que requiere una investigación exhaustiva de las estrategias implementadas, las dificultades enfrentadas y los conocimientos adquiridos por parte del cuerpo docente.

Para abordar esta investigación de manera rigurosa, se utilizará un enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo. Esto permitirá explorar en detalle las experiencias de los docentes y describir las prácticas educativas emergentes en el contexto de la educación remota de emergencia durante la pandemia por COVID-19.

RECOLECCIÓN DE DATOS

El instrumento de recolección de datos utilizado en este estudio fue un cuestionario elaborado a partir de un Formulario de Google, compuesto por un total de 31 ítems. En el diseño del cuestionario se puso especial énfasis en diversas dimensiones relevantes, entre las que se incluyen la formación previa en tecnologías digitales, la planificación docente, las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas, los recursos didácticos utilizados, los métodos de evaluación implementados, la conectividad y el apoyo recibido por parte de las instituciones educativas. Este instrumento se ha estructurado en

diversas secciones que abordan desde la experiencia docente hasta la evaluación para el aprendizaje y los apoyos institucionales recibidos, con el propósito de recopilar información detallada sobre las vivencias y prácticas de los docentes en este contexto excepcional.

El cuestionario fue enviado a 14 docentes de diversas asignaturas, incluyendo Nutrición, Enfermería en Salud Mental, Enfermería Comunitaria I y II, Enfermería Básica, Enfermería del Adulto y Anciano I, Microbiología y Parasitología, Cuidados Críticos I y II, Práctica Integrada I, Administración en Enfermería, Gestión de los Servicios de Salud Hospitalarios y Comunitarios, Enfermería Materno-Infantil, Enfermería Infanto-Juvenil, Ciencias Biológicas I, Socioantropología de la Salud y Farmacología y Toxicología. De ellos, una docente es Titular, dos Adjuntas, cuatro JTP y el resto Ayudantes. El formulario fue enviado de manera voluntaria y anónima, obteniendo una tasa de respuesta del 89% del total del plantel docente del área disciplinar.

En relación con la experiencia docente durante la ERE, se solicitó a los participantes que describieran brevemente su experiencia utilizando tecnologías digitales, destacando los procesos docentes durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), abordando aspectos como tiempos, planificaciones, dificultades en el uso de tecnologías digitales, comunicación con estudiantes y equipo de cátedra, y evaluación. Se recopilaron datos sociodemográficos y académicos, tales como edad, género, asignatura, área del Plan de Estudio y año de cursada de la asignatura, con el propósito de contextualizar la información recabada. Asimismo, se indagó sobre la Formación Académica y Experiencia en Educación a Distancia de los docentes, explorando su preparación previa y experiencia en este tipo de modalidades educativas, así como aspectos relacionados con la Formación y Uso de Tecnologías Digitales, investigando la formación previa en el uso de estas tecnologías, la asistencia a cursos y talleres virtuales, y la revisión de tutoriales y recursos en internet para mejorar las habilidades en el uso de tecnologías digitales. También se exploraron aspectos relacionados con la Evaluación para el Aprendizaje, investigando la evaluación en el contexto de enseñanza

remota, incluyendo el acompañamiento al proceso de enseñanza y aprendizaje, la coherencia y pertinencia de los instrumentos evaluativos utilizados, y la retroalimentación docente a las actividades de los estudiantes. Además, se investigó el Apoyo Institucional recibido durante la pandemia, incluyendo la habilitación de softwares y plataformas virtuales, la gestión de materiales de trabajo digitalizados/impresos, y la comunicación con el equipo de la asignatura. Finalmente, se indagó sobre la Conectividad y Recursos Tecnológicos disponibles para los docentes, explorando la disponibilidad de internet y dispositivos tecnológicos en el hogar durante el ASPO, así como el uso de herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas y la disponibilidad de dispositivos y recursos tecnológicos necesarios para desarrollar las actividades de docencia desde el hogar durante la emergencia sanitaria por COVID-19.

La muestra objeto de estudio estuvo conformada por 14 docentes pertenecientes a distintas asignaturas de la carrera de Licenciatura en Enfermería. Dichas asignaturas abarcan una amplia variedad de áreas de especialización, incluyendo Nutrición, Enfermería en Salud Mental, Enfermería Comunitaria I y II, entre otras. La distribución de los docentes en términos de categoría académica fue la siguiente: una docente titular, dos adjuntas, cuatro Jefes de Trabajos Prácticos (JTP) y el resto de los participantes ocupaban la posición de Ayudantes.

Para la recolección de datos, se procedió a enviar el enlace del formulario a los docentes seleccionados, garantizando el carácter anónimo y voluntario de su participación. Se obtuvo una tasa de respuesta del 89% del total del cuerpo docente.

ANÁLISIS DE DATOS

El presente análisis de datos se enfoca en examinar las experiencias pedagógicas de los docentes de la Licenciatura en Enfermería de la UNNOBA durante el período de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) desencadenado por la pandemia de Covid-19. Con el objetivo de categorizar y abordar los objetivos específicos de la investigación, se han agrupado las preguntas del cuestionario en cinco áreas principales:

1. Experiencias pedagógicas y cambios durante la ERE:

- a. Cambios y modificaciones en las prácticas docentes.
- b. Percepción inicial y apropiación de tecnologías digitales.
- c. Modificación de la planificación de clases.
- d. Inseguridades y dudas en la transición a clases virtuales.
- e. Uso de estrategias innovadoras en el contexto remoto.
- f. Impacto del tiempo dedicado a actividades docentes.
- g. Construcción de material educativo y dedicación temporal.
- h. Efectividad de plataformas virtuales y recursos didácticos.

2. Estrategias de seguimiento y acompañamiento:

- i. Participación y comunicación con estudiantes.
- j. Cambios en el rol del docente.
- k. Fortalecimiento de la participación estudiantil.
- l. Apoyo institucional recibido.

3. Desafíos en la planificación docente y evaluación:

- m. Coherencia y pertinencia de las evaluaciones.

n. Retroalimentación docente y desarrollo de aprendizajes.

4. Uso y apropiación de tecnologías digitales:

o. Formación previa en tecnologías digitales.

p. Consultas y capacitaciones virtuales.

q. Uso de herramientas tecnológicas y plataformas.

5. Valoración de los procesos de mediación tecnológica:

r. Evaluación del apoyo institucional.

s. Comunicación con el equipo docente.

t. Disponibilidad de recursos tecnológicos y conectividad.

A continuación, se procede al análisis de las distintas variables en las que se ha indagado, previa presentación de los aspectos sociodemográficos de quienes hemos obtenido respuesta.

Del total de 14 respuestas obtenidas, el 100 % se corresponde con el género femenino.

En cuanto a las categorías de Edad la distribución de respuestas es la siguiente:

Rango de Edad	Respuestas
25 a 35 años	4
35 a 45 años	4
45 a 55 años	2
55 a 65 años	4

Experiencias pedagógicas y cambios durante la ERE:

Tras un exhaustivo análisis de los datos recopilados en el cuestionario, hemos tomado la decisión de desagregar la categoría "Experiencias pedagógicas y cambios durante la ERE" en base a las siguientes preguntas:

- a. Cambios y modificaciones en las prácticas docentes.
- b. Percepción inicial y apropiación de tecnologías digitales.
- c. Modificación de la planificación de clases.
- d. Inseguridades y dudas en la transición a clases virtuales.
- e. Uso de estrategias innovadoras en el contexto remoto.
- f. Impacto del tiempo dedicado a actividades docentes.
- g. Construcción de material educativo y dedicación temporal.
- h. Efectividad de plataformas virtuales y recursos didácticos.

Esta desagregación nos permitirá analizar con mayor precisión y profundidad cada aspecto relevante de las experiencias pedagógicas durante la Educación Remota de Emergencia (ERE). De esta manera, podremos identificar con mayor claridad los desafíos enfrentados por los docentes, así como las estrategias implementadas durante este periodo.

Eje 1. Experiencias pedagógicas y cambios durante la ERE:

- **Experiencias docentes en la utilización de tecnologías digitales durante la ERE:**

Con respecto a esta dimensión, los testimonios se refieren a entorno “complejo”, “tiempos difíciles”, “se evidenciaron dificultades”, “proceso exigido”, “un gran

desafío”, un “proceso de adaptación” y “muy productivo, luego de adquirir confianza y recursos”.

Algunos docentes destacan que el entorno virtual carecía de organización y planificación, a medida que se fueron adquiriendo habilidades se pudo reorganizar y reordenar las actividades docentes. “Los primeros tiempos fueron difíciles ya que no contaba con manejo de TICS, no tenía organización ni planificación” mencionó una de las docentes.

La planificación docente se caracterizó por estar en constante modificación. Se evidenciaron ciertas dificultades en la preparación de materiales didácticos, elaboración de consignas y seguimiento de estudiantes. Esto se refleja en las siguientes expresiones:

“Requirió de mucho compromiso y aplicar estrategias nuevas”. “Fue de total importancia el trabajo organizado y coordinado dentro del equipo docente”.

Se hace mención de lo importante que fue recibir capacitaciones institucionales relacionadas a la temática. Una docente expresa: “Para el segundo cuatrimestre me encontré realizando cuatro capacitaciones virtuales, con un poco más de tranquilidad debido a la experiencia anterior que me permitía anticipar las dificultades previsibles”. “Con la incorporación de más conocimientos, continuas capacitaciones en el área digital todo fue posible”.

En este sentido, Peñuelas et al (2020), en cuanto al apoyo institucional destaca en su estudio, la habilitación de cursos, softwares y plataformas virtuales que representaron las principales acciones para dar continuidad pedagógica.

Destacando el esfuerzo, voluntad, manejo de tecnología, cambios de dinámica respecto al rol y la revalorización de las clases presenciales como los principales aprendizajes durante el confinamiento.

La evaluación virtual resultó “incómoda” en algunos casos y costosa debido a la elaboración de bancos de preguntas.

“Las evaluaciones se realizaban de manera tal que sea más fácil para el equipo al

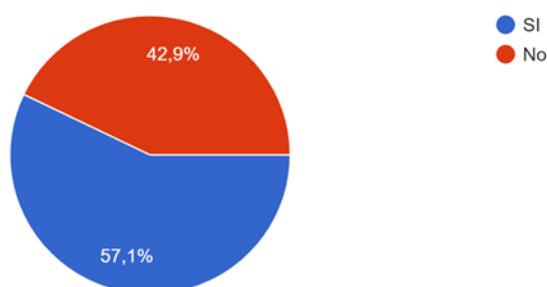
momento de la corrección”. “Las evaluaciones parciales virtuales no son el tipo de evaluaciones que me siento cómoda”.

-Experiencia docente previa en educación a distancia

Experiencia docente previa	Cantidad	Porcentaje
SI	8	57,1%
NO	6	42,9%
Total	14	100%

Formación previa en el uso de tecnologías digitales para la enseñanza: ¿Contaba con alguna experiencia en educación a distancia antes de la pandemia de Covid-19?

14 respuestas



El 57, 1% (8) de los docentes contaban con experiencia previa en educación a distancia.

- **Modificaciones que demandaron las prácticas docentes en los procesos de enseñanza- aprendizaje.**

Los cambios surgidos fueron: la adaptación de contenidos, dinámicas de enseñanza, modos de “llegar a los estudiantes”, comunicación virtual, tiempos, digitalización de materiales y desarrollo de estrategias de seguimiento tutorial. Debido a este contexto se demandó capacitaciones continuas por parte del equipo docente.

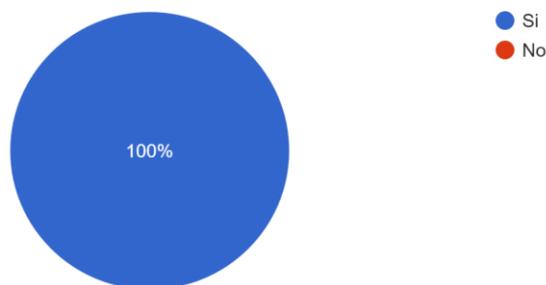
Las expresiones que reflejan estas ideas son las siguientes: “ Adaptación de los temas, de las dinámicas de enseñanza”, “Los cambios más importantes fue el adaptar contenidos, modificar el modo de llegar a los estudiantes entre ellos la comunicación con los mismos”, “Demandó la capacitación continua de los equipos docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, en todos los aspectos relacionados a la tecnología”, “ Todo se modificó desde la planificación, horas, interacción y esfuerzos”, “Sin dudas cambios en las formas de evaluación”, “Realizar una planilla de seguimiento despersonalizada. Solo guiada por apellidos y por resultados numéricos”.

Construcción de material educativo

Construcción de material educativo	Cantidad	Porcentaje
Si	14	100%
No	0	0%
Total	14	100%

¿La construcción de material educativo (guías, cuadernos de trabajo, entre otros) requirió de mayor dedicación temporal en el contexto de formación remota?

14 respuestas



La totalidad de los entrevistados afirmó que la construcción del material educativo requirió de mayor dedicación temporal en el contexto de formación remota.

- **Percepción inicial al comienzo de la ERE, vinculada con el uso manejo técnico de espacios virtuales en prácticas de enseñanza y aprendizaje.**

Las percepciones han sido variadas y se resumen en las siguientes expresiones: “difícil”, “de rechazo”, “muy frustrante”, de “incertidumbre”, “expectante”, de “limitaciones”, “confusión” y “desolación”.

Los testimonios que giran en torno a esta idea son los siguientes:

“Al principio muy básica ya que no usaba antes”. “De limitaciones en el área de la comunicación de los contenidos y de los procesos de enseñanza”. “Al inicio fue muy difícil, pensé que no iba a poder y que no iba a tener buena llegada a los estudiantes”, Mi percepción en su inicio fue de rechazo al uso y manejo de los espacios virtuales”, “Mi percepción fue expectante.”. “La percepción fue que demando muchísimo tiempo extra para los docentes el planificar y llevar adelante la asignatura ya que muchos teníamos una capacitación escasa en TIC”, “Mi percepción fue buena, no me costó demasiado adaptarme a la tecnología. Si difícil cuando los grupos de alumnos

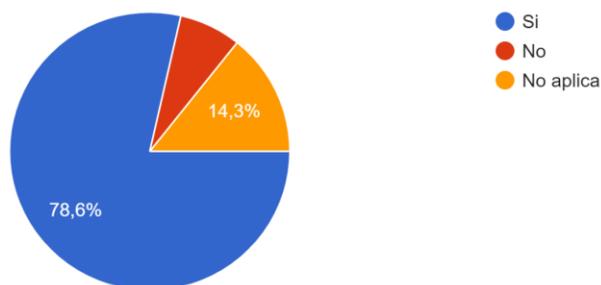
eran numerosos”, “De mucha confusión, llegaban numerosos instructivos y tutoriales que sofocaban”, “Al principio costo bastante debido a que no contaba con la experiencia para realizar las actividades, el tener que acostumbrarse a hablar delante de la computadora, y muchas veces no ver a los alumnos”.

Gestión de materiales digitalizados para dar continuidad a las clases

Apoyo recibido	Cantidad	Porcentaje
Si	11	78,6%
No	1	7,1%
No aplica	2	14,3%
Total	14	100%

¿En la universidad se gestionaron materiales de trabajo digitalizados/impresos para dar continuidad a las clases?

14 respuestas



El 78,6% (11) de los docentes entrevistados afirmó que en la universidad se gestionó

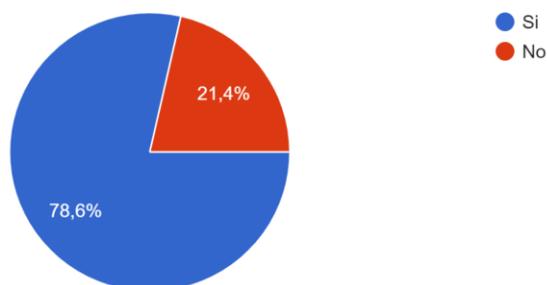
materiales digitalizados para dar continuidad a las clases.

Guía para la orientación del trabajo docente

Apoyo recibido	Cantidad	Porcentaje
Si	11	78,6%
No	3	21,4%
Total	14	100%

En la universidad ¿se elaboró una guía para orientar el trabajo del colectivo docente durante la emergencia sanitaria?.

14 respuestas



El 78,6% (11) afirmaron que en la universidad se elaboró una guía para orientar el trabajo del colectivo docente durante la emergencia sanitaria.

- **Modificación de la planificación de las clases en contexto de ERE**

La mayoría de las entrevistadas coinciden en que si se vio modificada la planificación docente y se refleja en las siguientes expresiones: “menor tiempo de intercambio entre docentes y estudiantes”, “en el abordaje de contenido y transmisión de técnicas y

habilidades”, “según disponibilidad y accesibilidad de la conexión”, “se vio modificada por dificultades en los alumnos” y “horarios acortados en la teoría”.

Lo expresado coincide con la idea de Kuklinski y Cobo (2020), que sostienen que la educación a distancia en tiempos de pandemia representó un desafío para los docentes, ya que implicaba crear un ambiente propicio de aprendizaje, capacitación docente continua y la posibilidad de contar con la infraestructura tecnológica adecuada.

Cuando se interroga acerca de las modificaciones que sufrió la planificación docente, las respuestas fueron las siguientes:

“Si, se redujeron los tiempos de exposición y de intercambio de experiencias entre los estudiantes y entre los estudiantes y docentes”, “Si. En el abordaje de los contenidos, sobre todo la transmisión de técnicas y habilidades”, “Si. La planificación se revisaba constantemente, se rediseñaban las clases, consignas, exámenes, dando respuesta al avance y progreso de los estudiantes expuestos a la ERE”, “Totalmente en términos de estrategias pedagógicas que reemplazaran las habituales de la presencialidad”, “Según la disponibilidad y accesibilidad de la conexión”, “Las formas de dar las clases, de la lectura del material bibliográfico, evaluaciones y su confección”, “Si , se necesitó más tiempo para la planificación y aprender el manejo general de los recursos digitales disponibles”, “Se vio modificada por las dificultades de los alumnos para ingresar en las plataformas, dificultad en la conexión”, “Si, en tiempos y espacios”, “Si, se tuvo que reducir la hora de las clases teóricas, debido a que hora se complementaba con las actividades virtuales”.

- **Percepciones a partir de la modificación de clases presenciales a virtuales:**

La mayoría refiere haberse sentido con incertidumbre e inseguridad a raíz de este cambio. Un fenómeno que se repetía frecuentemente era que los estudiantes no prendían la cámara, lo cual eso generaba duda si se lograba transmitir los contenidos.

Una de las docentes sostiene que cuando “uno da presencial podés ver todo lo gestual, si

entendieron o no, con lo virtual y siendo muchos alumnos no fue tan fácil”.

Sin dudas se resalta que el desafío fue el manejo de herramientas tecnológicas.

Algunas expresiones que describen este fenómeno son las siguientes:

“Sí. Generalmente ocasionaba incertidumbre, por la nueva modalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se desconocían los resultados, hasta que fuimos evaluando si las expectativas previamente propuestas se cumplían o no”, “Sí. Fue un proceso de resistencia e incertidumbre inicial que ante la emergencia debí asumir que era necesaria la capacitación responsable para responder a la contingencia”, “Sí dio inseguridad y dudas al principio. En los aspectos de continuidad y de incorporación de los conocimientos”, “Todas esas, ya que cada grupo y sus clases eran diferentes en busca de que el alumno comprenda, pueda interactuar y se vincule con los docentes y el resto de sus compañeros”, “La inseguridad siempre fue el poder transmitir los contenidos de manera adecuada”.

Las respuestas que giran en torno a la percepción que los docentes tuvieron al comienzo de la ERE, la mayoría han tenido una connotación negativa, “angustia” , “frustración”, “desolación” e “incertidumbre”.

Un porcentaje elevado de docentes entrevistados coinciden que la planificación docente ha sufrido modificaciones debido a características del contexto, reducción del tiempo de intercambio de experiencias entre los mismos y estudiantes, búsqueda de estrategias pedagógicas alternativas, dificultades en el acceso a la plataforma y problemas de conectividad.

La migración de la presencialidad hacia la virtualidad generó inseguridad específicamente en cuanto al uso de tecnología, manejo de herramientas, accesibilidad y dudas con respecto a la transferencia del conocimiento.

Cuando se indaga acerca de estrategias educativas aplicadas, la mayoría refiere que “siempre” o “casi siempre” resultaron innovadoras.

La totalidad de los docentes refieren que se incrementó el tiempo de dedicación en

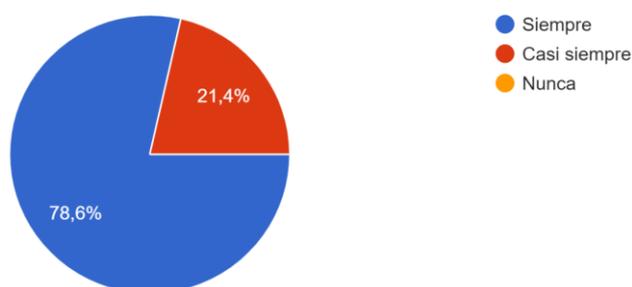
actividades virtuales. Los mismos coinciden en que las plataformas virtuales tales como: Zoom, Meet y Moodle fueron efectivas para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Disponibilidad de dispositivos y recursos tecnológicos

Disponibilidad de dispositivos y recursos tecnológicos	Cantidad	Porcentaje
Siempre	11	78,6%
Casi siempre	3	21,4%
Nunca	0	0%
Total	14	100%

¿Disponía de los dispositivos y recursos tecnológicos necesarios para desarrollar las actividades de docencia desde su casa, durante la emergencia sanitaria por Covid-19?

14 respuestas

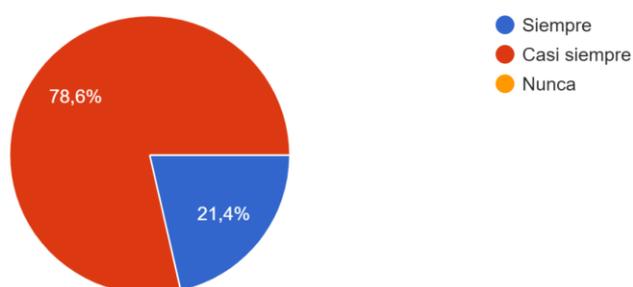


El 78,6% (11) de los docentes siempre disponía de dispositivos y recursos tecnológicos para desarrollar las actividades de docencia desde su casa, el resto casi siempre.

Estrategias innovadoras para el desarrollo de clases

Estrategias innovadoras	Cantidad	Porcentaje
Siempre	11	78,6%
Casi siempre	3	21,4%
Nunca	0	0%
Total	14	100%

¿Las estrategias que utilizó para el desarrollo de las clases fueron innovadoras (aprendizaje basado en problemas y/o el aprendizaje basado en ... entre otros) en el contexto de formación remota?
14 respuestas



El 78,6 % (11) de los docentes coinciden que casi siempre las estrategias utilizadas para el desarrollo de las clases fueron innovadoras en el contexto de formación remota. El

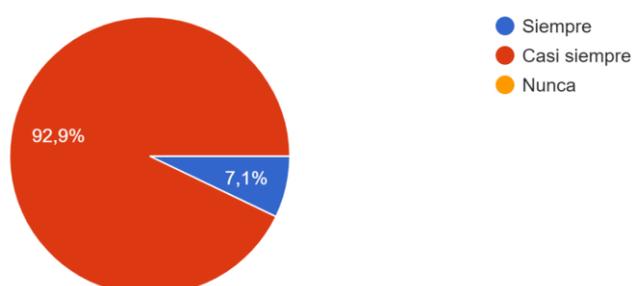
21,4% afirmó que siempre esto ocurrió.

Actividades y desarrollo del aprendizaje

Actividades y desarrollo del aprendizaje	Cantidad	Porcentaje
Siempre	1	7,1%
Casi siempre	13	92,9%
Nunca	0	0%
Total	14	100%

¿Las actividades utilizadas facilitaron el desarrollo de los aprendizajes (conocimientos, habilidades y/o actitudes) en los y las estudiantes en el contexto de formación remota?

14 respuestas



El 92,9% (13) de los entrevistados sostienen que casi siempre las actividades utilizadas facilitaron el desarrollo de los aprendizajes, mientras que el resto sostiene que siempre

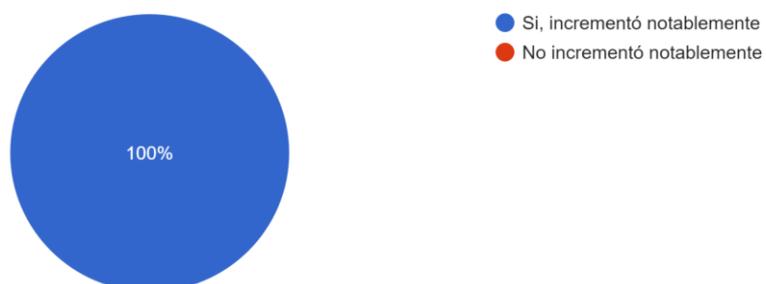
ocurrió.

Tiempo dedicado a las actividades docentes

Tiempo dedicado a actividades docentes	Cantidad	Porcentaje
Si	14	100%
No	0	0%
Total	14	100%

¿El tiempo que dedico a sus actividades docentes se ha incrementado notablemente durante la pandemia?

14 respuestas



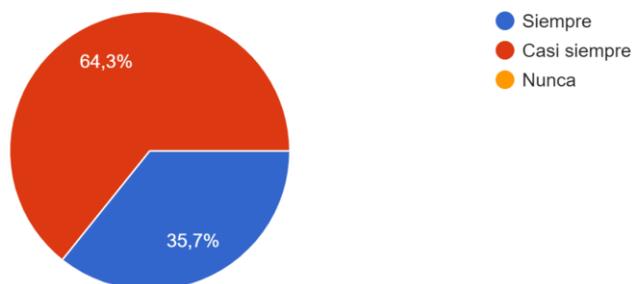
El total de los docentes afirma que el tiempo que dedicó a sus actividades docentes se incrementó notablemente.

Recursos didácticos

Recursos didácticos	Cantidad	Porcentaje
Siempre	9	64,3%
Casi siempre	5	35,7%
Nunca	0	0%
Total	14	100%

¿Los recursos didácticos (material educativo, herramientas tecnológicas y plataformas virtuales) facilitaron explicar el contenido y resolver preguntas en el contexto de formación remota?

14 respuestas



El 64,3% (9) de los docentes refiere que casi siempre los recursos didácticos facilitaron la transmisión del contenido y resolver preguntas

Eje 2: Estrategias de seguimiento y acompañamiento docentes:

- **Participación y comunicación con estudiantes**

El 92,9% (13) de los entrevistados sostiene que casi siempre la participación de los/as

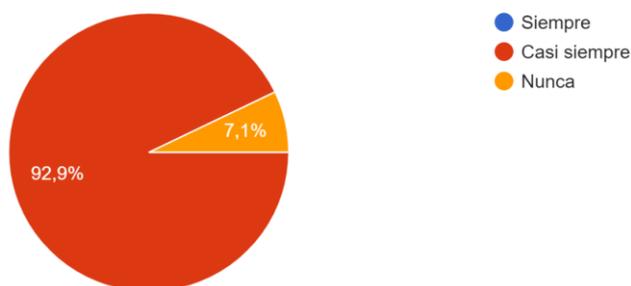
estudiantes en instancias de consultas se fortaleció en el contexto de ERE, mientras que el 7,1% (1) sostiene que nunca se fortaleció.

Participación de estudiantes en consultas durante la ERE

Participación de estudiantes en consultas	Cantidad	Porcentaje
Siempre	0	0
Casi siempre	13	92,9%
Nunca	1	7,1%
Total	14	100%

¿La participación de los y las estudiantes en instancias de consultas y/o comentarios se fortaleció en el contexto de enseñanza remota?

14 respuestas

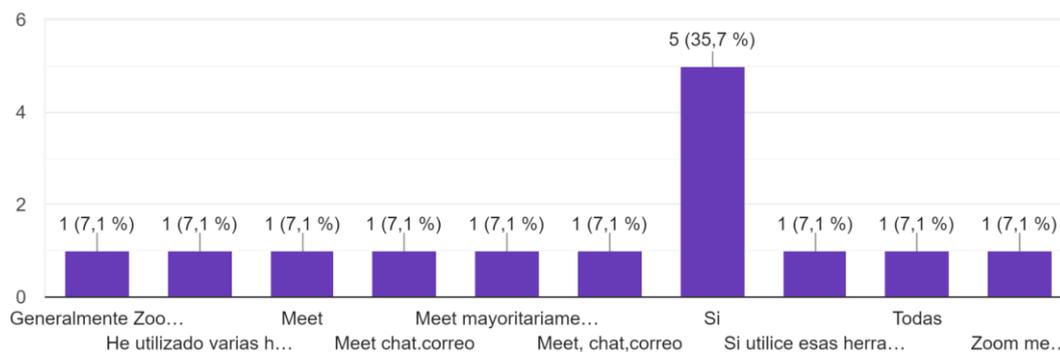


El 92,9% (13) de los entrevistados sostiene que casi siempre la participación de los/as estudiantes en instancias de consultas se fortaleció en el contexto de ERE, mientras que el 7,1% (1) sostiene que nunca.

Utilización de herramientas de comunicación con estudiantes

¿Utilizó con mayor frecuencia herramientas de comunicación con sus estudiantes sincrónicas Teams, Skype, Zoom, Hangout, Meet, Chat o asincrónicas electrónicas, foros de discusión, ¿clases escritas?

14 respuestas



Las herramientas de comunicación utilizadas por los docentes fueron meet, chat y correo principalmente.

- **Cambios en el rol del docente**

La totalidad de los entrevistados coincide en que ha habido cambios en su rol durante este contexto.

Percepción del cambio del rol docente durante la ERE

Uso de plataformas	Cantidad	Porcentaje
Si	13	92,9%
No	1	7,1%
Total	14	100%

¿Considera que ha cambiado notablemente el rol del docente durante la pandemia?

14 respuestas



La totalidad de los docentes afirma que el rol docente ha cambiado durante la pandemia.

- **Apoyo institucional recibido**

Un gran porcentaje de docentes calificó como “bueno” al apoyo recibido por parte de la Universidad.

Así mismo, la totalidad de los entrevistados afirmó que en la universidad se habilitaron softwares y/o plataformas para dar continuidad a las clases de manera virtual y de esa forma se percibió cierto grado de apoyo institucional.

Eje 3: Desafíos en la planificación docente y evaluación aborda las siguientes dimensiones:

- **Coherencia y pertinencia de las evaluaciones**

Con respecto a la evaluación, el 85,7% (12) de los docentes expresa que casi siempre las evaluaciones permitieron realizar un acompañamiento al proceso de enseñanza y aprendizaje.

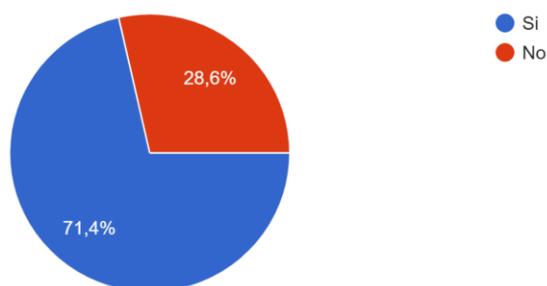
El 78,6% (11) de los docentes sostienen que los instrumentos de evaluación fueron coherentes para calificar aprendizajes en el contexto de enseñanza remota de emergencia, mientras que el resto sostiene lo contrario.

Instrumentos evaluativos pertinentes para calificar aprendizajes

Instrumentos de evaluación	Cantidad	Porcentaje
Si	10	71,4%
No	4	28,6%
Total	14	100%

¿Los instrumentos evaluativos utilizados fueron pertinentes para calificar aprendizajes (conocimientos y habilidades) en el contexto de enseñanza remota.

14 respuestas

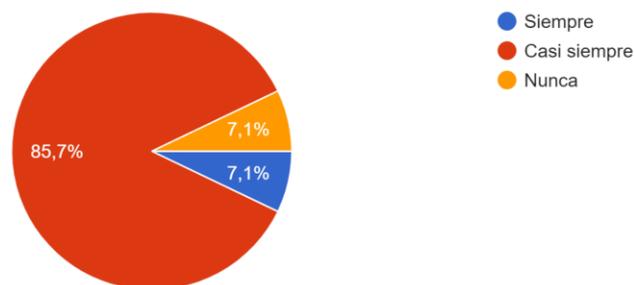


El 71,4% (10) de los docentes afirma que los instrumentos evaluativos utilizados fueron pertinentes para calificar aprendizajes (conocimientos y habilidades) en el contexto de ERE.

Evaluación para el aprendizaje en contexto de enseñanza remota

Evaluación	Cantidad	Porcentaje
Siempre	1	7,1%
Casi siempre	12	85,7%
Nunca	1	7,1%
Total	14	100%

Evaluación para el aprendizaje en contexto de enseñanza remota ¿Las evaluaciones permitieron realizar un acompañamiento al proceso de enseñan...aprendizaje en el contexto de enseñanza remota?
14 respuestas



Con respecto a la evaluación, el 85,7% (12) de los docentes expresa que casi siempre las evaluaciones permitieron realizar un acompañamiento al proceso de enseñanza y aprendizaje.

- **Retroalimentación docente y desarrollo de aprendizajes**

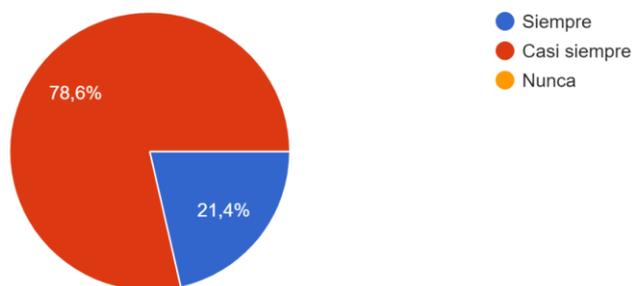
El 78,6 % (11) de los entrevistados sostiene que casi siempre la retroalimentación docente realizada colaboró con el desarrollo de los aprendizajes de estudiantes.

Retroalimentación docente

Retroalimentación docente	Cantidad	Porcentaje
Siempre	11	78,6%
Casi siempre	3	21,4%
Nunca	0	0%
Total	14	100%

¿La retroalimentación docente que se realizó a las actividades o trabajos de los y las estudiantes colaboraron con el desarrollo de sus aprendizajes (conocimientos, habilidades y/o actitudes) ?

14 respuestas



El 78,6 % (11) de los entrevistados sostiene que casi siempre la retroalimentación docente realizada colaboró con el desarrollo de los aprendizajes de estudiantes.

Eje 4: Uso y apropiación de tecnologías digitales se abordan las siguientes dimensiones:

- **Formación previa en tecnologías digitales**

Indagando, más de la mitad de los docentes contaban con formación previa en tecnologías digitales ya sea recibido por parte de su universidad de origen u otra.

- **Consultas y capacitaciones virtuales**

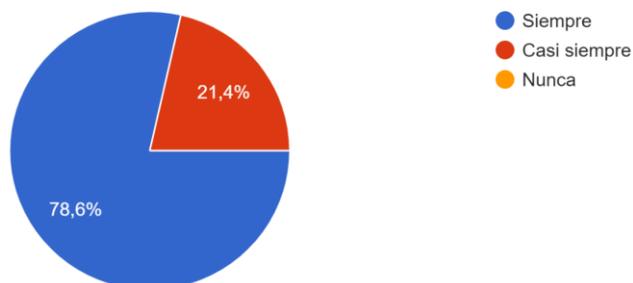
El 50% (7) de los docentes entrevistados asistieron a cursos y talleres virtuales para mejorar el uso de tecnología, mientras que el 35,7% casi siempre y el resto nunca.

Consulta a otros profesionales

Consulta a otros profesionales	Cantidad	Porcentaje
Siempre	11	78,6%
Casi siempre	3	21,4%
Nunca	0	0%
Total	14	100%

¿Ha tenido la posibilidad de consultar a otros profesionales y/o colegas de la educación para resolver dudas de su práctica docente en la ERE?

14 respuestas



El 78,6% (11) de los docentes afirma que siempre ha tenido la posibilidad de consultar a colegas para resolver dudas de su práctica docente en la ERE. El resto afirma que casi siempre.

- **Uso de herramientas tecnológicas y plataformas.**

Uso de plataformas	Cantidad	Porcentaje
Si	13	92,9%
No	1	7,1%
Total	14	100%

El 92,9% (13) de los docentes respondió que el uso de plataforma virtual fue efectivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

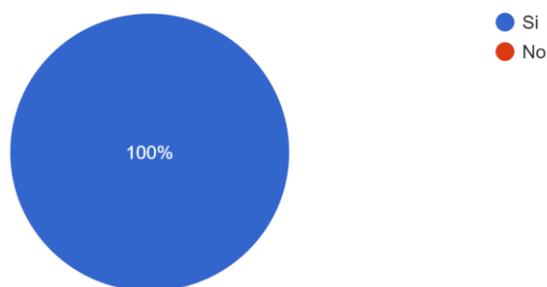
El 50% (7) de las/os entrevistados expresa que siempre y casi siempre revisaron tutoriales para mejorar sus habilidades con fines educativos.

Apropiación de tecnologías digitales

Consulta a otros profesionales	Cantidad	Porcentaje
Si	14	100%
No	0	0%
Total	14	100%

¿En los dos años transcurridos de ERE ha podido apropiarse de las tecnologías digitales como medios útiles para la docencia más allá de los tiempos de pandemia?

14 respuestas



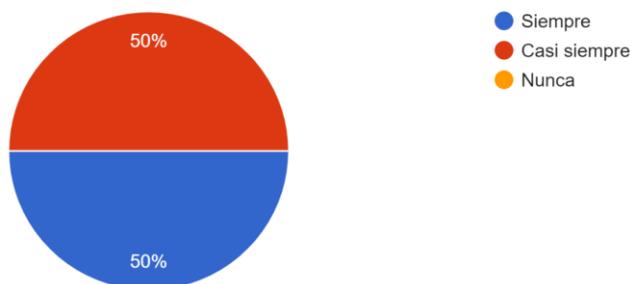
La totalidad de los entrevistados ha podido apropiarse de tecnologías digitales como medios útiles para la docencia.

Revisión de tutoriales y otros recursos para la mejora del uso de tecnologías digitales

Revisión de tutoriales	Cantidad	Porcentaje
Siempre	7	50%
Casi siempre	7	50%
Nunca	0	0%
Total	14	100%

En el transcurso de la planificación de sus clases dentro de la ERE ¿Revisó tutoriales y otros recursos en internet para mejorar sus habilidades ...uso de tecnologías digitales con fines educativos?

14 respuestas



Eje 5: Valoración de los procesos de mediación tecnológica se desglosa lo siguiente:

- **Evaluación del apoyo institucional**

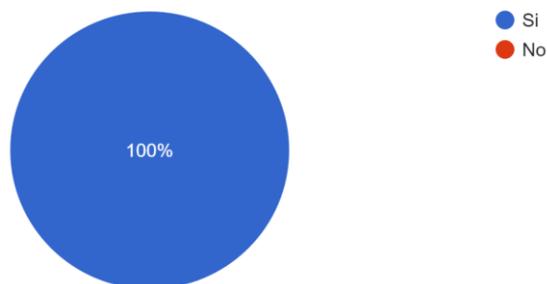
El 85,7% (12) de los docentes consideró bueno el apoyo institucional recibido durante la pandemia para dar continuidad a las clases, el resto consideró lo contrario.

Apoyos recibidos por parte de la Universidad

Apoyo recibido	Cantidad	Porcentaje
Si	14	100%
No	0	0%
Total	14	100%

Apoyos recibidos ¿En la universidad se habilitaron softwares y/o plataformas para dar continuidad a las clases de manera virtual?

14 respuestas



La totalidad de los entrevistados afirmó que en la universidad se habilitaron softwares y/o plataformas para dar continuidad a las clases de manera virtual.

- **Comunicación con el equipo docente.**

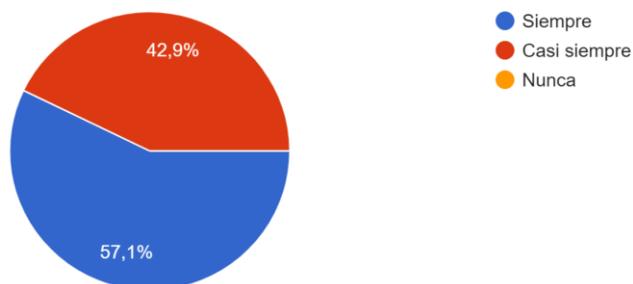
El 57,1% (8) expresó que siempre se mantuvo buena comunicación con el resto del equipo docente, mientras que el resto consideró que casi siempre.

Comunicación docente con el equipo de la asignatura

Comunicación docente	Cantidad	Porcentaje
Siempre	6	42,9%
Casi siempre	8	57,1%
Nunca	0	0%
Total	14	100%

¿Considero que he mantenido una buena comunicación con el equipo de la asignatura para dar continuidad a los trabajos pedagógicos durante la pandemia?

14 respuestas



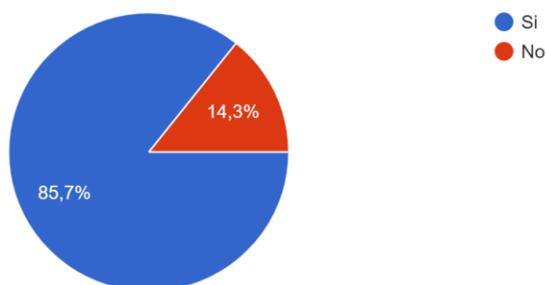
El 57,1% (8) expresó que siempre se mantuvo buena comunicación con el resto del equipo docente, mientras que el resto consideró que casi siempre.

- **Disponibilidad de recursos tecnológicos y conectividad.**

Disponibilidad de conectividad	Cantidad	Porcentaje
Si	12	85,7%
No	2	14,3%
Total	14	100%

Sobre la conectividad: ¿Disponía de internet de banda ancha / Conexión a internet en el hogar durante el ASPO?

14 respuestas



El 85,7% (12) de los docentes disponía de internet banda ancha en el hogar durante el ASPO, el resto no disponía.

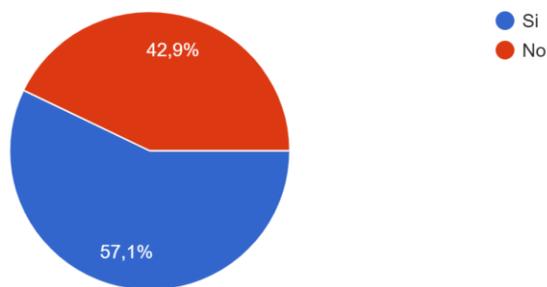
Dispositivos tecnológicos para dar continuidad a las clases

Dispositivos tecnológicos	Cantidad	Porcentaje

Si	8	57,1%
No	6	42,9%
Total	14	100%

En la universidad ¿se ofrecieron dispositivos tecnológicos para dar continuidad a las clases de manera virtual?

14 respuestas



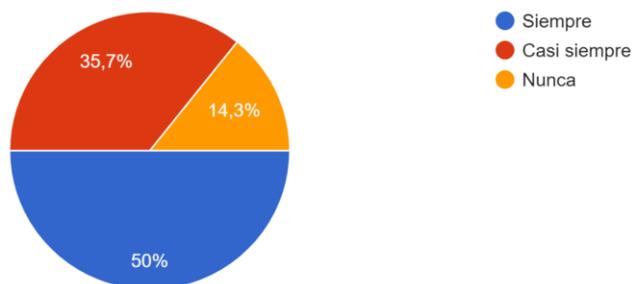
El 57,1% (8) de los docentes sostienen que se ofrecieron dispositivos tecnológicos para dar continuidad a las clases de manera virtual.

-Asistencia de los docentes a cursos y talleres virtuales en contexto de ERE

Asistencia a cursos y talleres	Cantidad	Porcentaje
Siempre	7	50%
Casi siempre	5	35,7%
Nunca	2	14,3%
Total	14	100%

En el transcurso de la ERE ¿Asistió a cursos y talleres virtuales para mejorar el uso de tecnología con fines educativos?.

14 respuestas



El 50% (7) de los docentes entrevistados asistieron a cursos y talleres virtuales para mejorar el uso de tecnología, mientras que el 35,7% casi siempre y el resto nunca.

CONCLUSIONES

La noción de experiencia docente es fundamental para comprender la educación superior universitaria ya que abarca un espectro amplio que incluye la planificación, implementación, y evaluación de prácticas pedagógicas, así como la interacción continua con los estudiantes. En el contexto de la educación remota de emergencia, las experiencias docentes adquirieron una dimensión adicional, ya que los docentes debieron adaptarse rápidamente a nuevas plataformas y metodologías, enfrentando desafíos únicos y desarrollando estrategias innovadoras para garantizar la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El presente estudio se centró en varios objetivos clave para proporcionar una comprensión de las experiencias docentes en la carrera de Licenciatura en Enfermería de la UNNOBA durante el período de la educación remota de emergencia. En base a estos objetivos, se pueden destacar tanto los aspectos positivos como los negativos de la educación remota de emergencia en el contexto estudiado.

En este sentido, la investigación reveló varias debilidades significativas. En primer lugar, la falta de planificación adecuada del proceso educativo resultó en una incapacidad para anticiparse a los desafíos emergentes y una carencia de respuestas efectivas y rápidas. La transición abrupta a la enseñanza en línea dejó a muchas instituciones educativas, incluyendo la UNNOBA, luchando por adaptarse sin una guía clara o estrategias predefinidas.

Un problema crítico fue la inequidad en el acceso a la tecnología. No todos los estudiantes y docentes disponían de los dispositivos necesarios o de una conectividad estable a Internet, lo cual es un requisito básico para mantener la continuidad pedagógica en un entorno virtual. Esta brecha tecnológica exacerbó las desigualdades existentes y dificultó la participación equitativa en las actividades educativas. Adicionalmente, no toda la bibliografía básica estaba digitalizada, lo que limitó el acceso a recursos fundamentales para el aprendizaje.

Otra falencia significativa fue el escaso entrenamiento de los docentes y estudiantes de enfermería para manejar entornos educativos virtuales. La falta de experiencia previa en la enseñanza y el aprendizaje en línea resultó en una curva de aprendizaje empinada para ambas partes. Además, muchos estudiantes y docentes de enfermería estuvieron directamente involucrados en la respuesta sanitaria a la pandemia, lo que aumentó su agotamiento físico y emocional. Este agotamiento afectó su capacidad para comprometerse plenamente con las actividades educativas en línea.

A pesar de estos desafíos, la educación remota de emergencia también demostró varias fortalezas notables. El cuerpo docente, a través de un proceso continuo de capacitación, logró adquirir diversas habilidades para el manejo de tecnología aplicada a la educación. Este desarrollo de competencias incluyó la creación y gestión de consignas virtuales, la implementación de actividades interactivas, el fomento del trabajo colaborativo, y la evaluación y seguimiento efectivos de los estudiantes.

La Universidad también jugó un papel crucial en mejorar la calidad del entorno virtual de aprendizaje. La migración hacia un modelo educativo bimodal permitió a los estudiantes gestionar mejor su ritmo de aprendizaje mediante propuestas planificadas, innovadoras e interactivas. Este enfoque no solo facilitó una mayor flexibilidad en el aprendizaje, sino que también democratizó el acceso al conocimiento, mejorando la accesibilidad para todos los estudiantes.

Además, la UNNOBA mantuvo vigente la Red de Tutores de Educación Digital, que proporcionó asesoramiento tecnológico y pedagógico a los docentes que lo requerían. Esta red trabajó en el seguimiento de indicadores de calidad de las aulas virtuales, asegurando que las experiencias de aprendizaje en línea fueran lo más efectivas y enriquecedoras posibles.

La experiencia de la educación remota de emergencia en la carrera de Enfermería en la UNNOBA durante el período 2019-2020 subraya la importancia de la preparación y la capacidad de adaptación en tiempos de crisis. La falta de planificación inicial y las

inequidades en el acceso a la tecnología representaron desafíos significativos que impactaron negativamente en la continuidad pedagógica. Sin embargo, la capacidad de los docentes para adaptarse rápidamente y adquirir nuevas habilidades tecnológicas, junto con el apoyo institucional para mejorar los entornos virtuales de aprendizaje, destacó la resiliencia y el compromiso con la educación de calidad.

La educación remota de emergencia, como señalan Kuklinski y Cobo (2020), representó un desafío considerable para los docentes, ya que implicaba la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, la capacitación continua de los docentes y la necesidad de contar con una infraestructura tecnológica adecuada. La experiencia en la UNNOBA refleja estas afirmaciones, mostrando tanto las dificultades como los logros alcanzados en un contexto de crisis global.

En última instancia, esta experiencia puede servir como un punto de partida para futuras investigaciones y prácticas educativas, subrayando la necesidad de una planificación más robusta, la reducción de las brechas tecnológicas y la promoción de la capacitación continua para docentes y estudiantes. La educación bimodal y las redes de apoyo institucional, como la Red de Tutores de Educación Digital, emergen como estrategias efectivas para enfrentar los desafíos educativos en tiempos de incertidumbre y cambio rápido.

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A. (2006). La experiencia, narración y formación docente. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227043011.pdf>

Alliaud, A. (2015). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/227>

Bernal, M. y Falcón, P. (2021). La respuesta de las universidades públicas argentinas frente al Covid 19. Revista de Estudios Internacionales, 2(2), 71-102. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revesint/article/view/32623>

García- Aretio, L. (2021) “COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento”, RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 24(1). Disponible en: <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. , EDUCAUSE Review, 27. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.

Giraldo, N. (2021). Sistematización de una práctica educativa sobre: Adaptación a la educación remota de emergencia del curso técnico en enfermería durante los meses de diciembre de 2019 a septiembre de 2020 con un instituto de formación para el trabajo y una clínica de Cali. Disponible en : https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream

Hirschegger, I. (2020). La enfermería durante la emergencia sanitaria del COVID-19 en Mendoza: nuevas estrategias en los procesos de formación (2020-2021). Disponible en : https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6407

Jay, M. (2009). Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal. Paidós. Disponible en: file:///C:/Users/micaela/Downloads/JAY_El_juicio_de_la_experiencia.pdf

Dewey, J. (1938). Experiencia y educación. Editorial Losada. Buenos Aires

Legarralde, M. (2019). Clase 1: Experiencias docentes. [Seminario Docencia, Experiencia y Narración. Los problemas de la transmisión]. Especialización en Pedagogía de la Formación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

López, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. 593 Digital Publisher CEIT, 5(5-2), 98-107. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347>

Martin, M. (2023). Algunas reflexiones sobre la educación en la universidad durante y después de la pandemia. El caso de la Universidad Nacional de La Plata en la República Argentina. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16334/pr.16334.pdf

Kuklinski, H y Cobo, C. (2020). Expandir la Universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia . Ideas hacia un modelo híbrido postpandemia. REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA n. 34. Disponible en: <https://scripta.up.edu.mx/bitstream/handle>

Gallardo, M, y Guzman, S. (2022). Experiencias vividas durante las prácticas profesionalizantes. Proyecto de tesis. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/29511/Libro-Experiencias%20vividas%20durante%20las%20pr%C3%A1cticas%20profesionalizantes%20en%20el%20contexto%20de%20pandemia-Gallardo%20Guzman.pdf?sequence=1>

González A , Barletta C and F. Esnaola. (2021). Análisis de las acciones en educación digital desarrolladas en la Universidad Nacional de la Plata. Programa de apoyo a la educación a distancia ante la pandemia COVID19. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, no. 32, pp. 77-85, 2022. doi: 10.24215/18509959.32.e8

Jara, M. (2022). La enseñanza de la enfermería en tiempos de pandemia. El caso de la licenciatura en la provincia de Río Negro: entre la exigencia institucional y las demandas sociales. *Revista de Educación*, 0(27.2), 61-81. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6405/6482

Armella C, Mamaní E et al. (2020) .Experiencias en la organización de la vida estudiantil en contexto de ASPO a causa de la pandemia por COVID-19. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Médicas. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/24117/Armella>

Portillo, S., Castellanos,L., Reynoso, O., & Gavotto, O.(2020).Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3),e589. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>

Ortigoza y Salvatierra. (2022). Evaluación virtual de estudiantes de Enfermería de Tucumán durante la enseñanza remota de emergencia. Workshop de Innovación y transformación educativa. Disponible en: <https://educaciondigital.unnoba.edu.ar/wp-content/uploads/Evaluacion-virtual-de-estudiantes-de-Enfermeria-de-Tucuman-durante-la-ensenanza-remota-de-emergencia.pdf>

Viñas, R. (2021). Barajar y dar de nuevo: reflexiones acerca de las practicas de enseñanza en la pandemia. Trayectorias Universitarias. Universidad Nacional de La

Plata. Disponible en:
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/12839>

Workshop de Innovación y transformación educativa. WITE. (2022). Red de tutores de educación digital de UNNOBA. Disponible en :<https://wite.unnoba.edu.ar/wp-content/uploads/2023/05/WORKSHOP-DE-INNOVACION-Y-TRANSFORMACION-EDUCATIVA-II-WITE.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Informe CEPAL, OREALC Y UNESCO: “La educación en tiempos de la pandemia de covid 19. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/25/informe-cepal-y-unesco-la-educacion-en-tiempos-de-la-pandemia-de-covid-19/>

Marín y Berrezueta. (2021). TIC y educación en tiempos de pandemia :Retos y aprendizajes desde una perspectiva docente. Universidad Católica de Cuenca. Ecuador. Disponible en: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/258/2582582012/html/>

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. Campus Virtuales, 9(2), 113-122. <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/es/revistaes/numerosanteriores.html?id=268>

Sampieri, R y Torres, c. (2018). Metodología de la investigación: las rutas: cualitativa, cuantitativa y mixta. México. Recuperado de: <http://repositorio.uasb.edu.bo/handle/54000/1292>

Torras Virgili, M. E. (2021). Emergency Remote Teaching: las TIC aplicadas a la educación durante el confinamiento por COVID-19. Revista Innoeduca, 7(1), 122–136. Disponible en: <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9079>

López et al. (2021). Experiencias docentes heterogéneas en pandemia COVID-19: un análisis interseccional con diseño mixto. Psicoperspectivas: individuo y sociedad.

Disponible

en:

<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/2434>

ANEXO I

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

- 1) Redacte un breve párrafo sobre su experiencia docente utilizando tecnologías digitales en su tarea docente durante el proceso de enseñanza remota de emergencia en los años 2020/2021.**

Hacer hincapié en los procesos docentes durante el ASPO (tiempos, planificaciones, dificultad en el uso de tecnologías digitales, comunicación con estudiantes y equipo de cátedra, evaluación). Considere contar cambios, continuidades y dificultades. Nos interesa saber para nuestra investigación no solo esos aspectos mencionados sino también cómo se sintió frente a ellos.

- 1) Datos sociodemográficos (edad y género).
- 2) Datos académicos (Asignatura a la que pertenece, área del Plan de Estudio y año en que se cursa)
- 3) Formación académica

2) Formación previa en el uso de tecnologías digitales para la enseñanza:

¿Contaba con alguna experiencia en educación a distancia antes de la pandemia de Covid-19?

-Si

-No

- 3) En el transcurso de la ERE ¿Asistió a cursos y talleres virtuales para mejorar el uso de tecnología con fines educativos?

-Siempre

-Casi siempre

-Nunca

4) En el transcurso de la planificación de sus clases dentro de la ERE ¿Revisó tutoriales y otros recursos en internet para mejorar sus habilidades en el uso de tecnologías digitales con fines educativos?

-Siempre

-Casi siempre

-Nunca

5) ¿Ha tenido la posibilidad de consultar a otros profesionales y/o colegas de la educación para resolver dudas de su práctica docente en la ERE?

-Siempre

-Casi siempre

-Nunca

6) Experiencia docente

¿ Qué cambios y modificaciones demandaron las prácticas docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje durante la ERE?

7) ¿Cómo ha sido su percepción inicial al comienzo de la ERE vinculada con el uso y manejo técnico de espacios virtuales en prácticas de enseñanza y aprendizaje?

8) ¿En los dos años transcurridos de ERE ha podido apropiarse de las tecnologías digitales como medios útiles para la docencia más allá de los tiempos de pandemia?

-Si

-No

9) ¿Se vio modificada la planificación de sus clases durante la ERE? ¿De qué forma?

10) ¿La modificación de sus clases presenciales a virtuales le dio inseguridad, dudas e incertidumbres? ¿En qué aspectos con mayor frecuencia?

11) ¿Las estrategias que utilizó para el desarrollo de las clases fueron innovadoras (aprendizaje basado en problemas y/o el aprendizaje basado en proyecto, entre otros) en el contexto de formación remota?

-Siempre

-Casi siempre

-Nunca

12) ¿Las actividades utilizadas facilitaron el desarrollo de los aprendizajes (conocimientos, habilidades y/o actitudes) en los y las estudiantes en el contexto de formación remota?

-Siempre

-Casi siempre

-Nunca

13) ¿El tiempo que dedicó a sus actividades docentes se ha incrementado notablemente durante la pandemia?

- Se incrementó notablemente

- No incrementó notablemente

14) ¿La construcción de material educativo (guías, cuadernos de trabajo, entre otros) requirió de mayor dedicación temporal en el contexto de formación remota?

-Si

-No

15) ¿El uso de plataformas virtuales (Moodle, Zoom, Meet, entre otras) fue efectiva para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de formación remota?

-Si fueron efectivas

-No fueron efectivas

16) ¿Los recursos didácticos (material educativo, herramientas tecnológicas y plataformas virtuales) facilitaron explicar el contenido y resolver preguntas en el contexto de formación remota?

- **Siempre**

- **Casi siempre**

- **Nunca**

17) ¿La participación de los y las estudiantes en instancias de consultas y/o comentarios se fortaleció en el contexto de enseñanza remota?

-Siempre

-Casi siempre

-Nunca

18) ¿Considera que ha cambiado notablemente el rol del docente durante la pandemia?

-Si, ha cambiado

-No ha cambiado

19) **Evaluación para el aprendizaje en contexto de enseñanza remota**

¿Las evaluaciones permitieron realizar un acompañamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de enseñanza remota?

-Siempre

-Casi siempre

-Nunca

20) ¿Los instrumentos evaluativos utilizados fueron coherentes con los aprendizajes desarrollados (conocimientos, habilidades y/o actitudes) en el contexto de educación remota?

-Si

-No

21) ¿Los instrumentos evaluativos utilizados fueron pertinentes para calificar aprendizajes (conocimientos y habilidades) en el contexto de enseñanza remota.

-Si

-No

22)¿La retroalimentación docente que se realizó a las actividades o trabajos de los y las estudiantes colaboraron con el desarrollo de sus aprendizajes (conocimientos, habilidades y/o actitudes) ?

-Siempre

-Casi siempre

-Nunca

23) **Apoyos recibidos**

¿En la universidad se habilitaron softwares y/o plataformas para dar continuidad a las clases de manera virtual?

- **Si**
- **No**

24) ¿En la universidad se gestionaron materiales de trabajo digitalizados/impresos para dar continuidad a las clases?

- Si**
- No**
- No aplica**

25) En la universidad ¿se elaboró una guía para orientar el trabajo del colectivo docente durante la emergencia sanitaria?.

- Si**
- No**

26) En la universidad ¿se ofrecieron dispositivos tecnológicos para dar continuidad a las clases de manera virtual?

- Si**
- No**

27) ¿Considero bueno el apoyo institucional recibido durante la pandemia para dar continuidad a las clases de manera virtual?

- Si**
- No**

28) ¿Considero que he mantenido una buena comunicación con el equipo de la asignatura para dar continuidad a los trabajos pedagógicos durante la pandemia?

-Siempre

-Casi siempre

-Nunca

29)**Sobre la conectividad:**

¿Disponía de internet de banda ancha / Conexión a internet en el hogar durante el ASPO?

-Si

-No

30) ¿Utilizó con mayor frecuencia herramientas de comunicación con sus estudiantes sincrónicas Teams, Skype, Zoom, Hangout, Meet, Chat o asincrónicas; correo electrónico, foros de discusión, clases escritas?

31) ¿Disponía de los dispositivos y recursos tecnológicos necesarios para desarrollar las actividades de docencia desde su casa, durante la emergencia sanitaria por Covid-19?

-Siempre

-Casi siempre

-Nunca

ANEXO II

CARACTERÍSTICAS DE LOS ENTREVISTADOS: Sexo, edad, formación académica y asignaturas que dictan

Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9	Entrevistado 10	Entrevistado 11	Entrevistado 12	Entrevistado 13	Entrevistado 14
Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	No se consignó datos.	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer
37 años	61 años	40 años	32 años	64 años	38 años	38 años		48 años	31 años	60 años	50 años	31 años	60 años
Nutricionista	Lic. en enfermería-Magister en Salud Mental	Lic. en enfermería	Lic. en enfermería	Profesora Asociada. Lic. en Psicología, Esp. en Educación Superior, Diplomatura en Recursos Digitales, Secretarías Académica IADH	Lic. en enfermería	Lic. en enfermería		Lic. en enfermería	Lic. en Enfermería	Lic. en enfermería	Lic. en enfermería	Lic. en enfermería	Lic. en enfermería
Docente en las asignaturas: son Nutrición, 1er año, 2do cuatrimestre y Dietoterapia. 2do año, 1er cuatrimestre.	Profesora titular del Área Comunitaria.	Docente en las asignaturas: Enfermería Comunitaria I y II, Enfermería Básica y Enfermería del adulto y anciano I. Primero, segundo y cuarto año. Carrera de Lic. en Enfermería.	Docente en las asignaturas: Enfermería comunitaria y Enfermería Básica.	Docentes en las asignaturas: Microbiología y Parasitología, Práctica Integrada I y Cuidados Críticos I.	Docentes en las asignaturas: Enfermería del Adulto y anciano II Y Cuidados Críticos II.	Docentes en las asignaturas: Enfermería del adulto y anciano I y Cuidados materno infantil, Enfermería en cuidados críticos 2, Enfermería básica, y medicocirujía.		Docente en las asignaturas: administración y gestión de los servicios de enfermería, Enfermería materno infantil, Enfermería en cuidados críticos 2, Enfermería básica, y medicocirujía.	Docente en las asignaturas: Enfermería Básica, Enfermería del adulto y anciano I y Cuidados Críticos I.	Docente en las asignaturas: Enfermería Materno-Infantil e Infanto-Juvenil.	Docente en las asignaturas: Ciencias biológicas, Farmacología y prácticas Integradas	Lic. en enfermería	Lic. en enfermería
													Docentes en las asignaturas: Socioantropología de la salud y Enfermería Básica
													Docentes en las asignaturas: Enfermería del adulto y del anciano I, y II.

Dimensión 1:

Experiencias docentes en la utilización de tecnologías digitales durante el proceso de enseñanza remota de emergencia en los años 2020/2021.

Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9	Entrevistado 10	Entrevistado 11	Entrevistado 12	Entrevistado 13	Entrevistado 14
Madre de 3 niños y mi marido trabajador esencial. Al principio fue complejo, pero después con el paso de los días se fue acomodando y pude dar las clases. Al dar la clase virtual y no tener la misma interacción que en lo presencial, el tiempo era más agotado, la comunicación con los estudiantes muy bien, sea por la plataforma, mail, WhatsApp. Las evaluaciones parciales virtuales no son el tipo de evaluaciones que me siento cómoda. Los finales al ser orales, no se modificaron mucho.		Los primeros tiempos fueron difíciles ya que no contaba con manejo de TICs, no tenía organización ni planificación. A medida que fui adquiriendo habilidades a través de cursos pude reorganizar las actividades, adaptar contenidos, ordenar y definir los tiempos asignados a la tarea docente. Fue de total importancia el trabajo organizado y coordinado dentro del equipo docente. En primera instancia me he sentido agobiada, estresada, pero a medida que fui adquiriendo manejo de la plataforma pude mejorar el desempeño.	Como experiencia docente, puedo rescatar que el uso de tecnologías digitales aseguro la continuidad del cursado de las asignaturas, pero se evidenciaron ciertas dificultades: preparación de materiales didácticos, consignas, problemas relacionados con la conectividad, roles de los docentes en los equipos, planificación en constantes modificaciones, etc. Con respecto a los sistemas de evaluación, nos llevó mucho tiempo diseñar bancos de preguntas para futuros cuestionarios, elección y manejo adecuado de recursos disponibles en plataforma virtual.			El proceso se sintió muy exigido para los docentes, ya que no contábamos con el manejo adecuado de las distintas tecnologías, requirió de mucho compromiso y aplicar estrategias nuevas. Los docentes usábamos nuestros propios medios digitales, muchas veces compartido con varias personas dentro del hogar. Con respecto a la respuesta de los alumnos, muy pocas veces se lograba que encendieran las cámaras o interactuaran durante las clases por lo que la actividad resultaba sin un feedback continuo, a diferencia de lo que ocurre en las actividades presenciales, donde se pueden percibir expresiones o resolver consultas en lo inmediato.	Muy productiva, luego de adquirir confianza y recursos.		Soy Lic. en enfermería, me encuentro realizando una especialización en cuidados críticos enfermeros de la SATT. Ser parte del plantel docente del IADH durante la emergencia frente a la pandemia de covid 19, en los años 2020-2021 fue sin dudas muy difícil de transitar. Adaptarse a las nuevas tecnologías, a las plataformas, magt-zoom. Aprender a manejarlos, también realizar capacitaciones virtuales a contra reloj para poder estar a la altura y enseñanza de calidad. Sin embargo, creo que fue un proceso de aprendizaje, que nos enseñó a ver la enseñanza y las formas de brindar conocimientos de otra manera. Dejando de lado las clases magistrales y enfocándonos en los alumnos y sus diferentes formas de aprender. También de adaptarse a las nuevas tecnologías, con lo que contaban en sus hogares un teléfono y muy pocas veces computadoras.	Fue un gran desafío tener que de pronto pensar que la única herramienta pedagógica sería la virtualidad. Con la incorporación de más conocimientos, continuas capacitaciones en el área digital todo fue posible.	El abordaje virtual tuvo rechazos de parte de colegas y alumnos. En las primeras semanas la conexión a Internet paso a ser un valor existencial. Los alumnos en su mayoría escribían contando las limitaciones para conectarse. En primer año, fue registrar a cada uno en papel para hacer un seguimiento. Recuerdo que eran más de 100 estudiantes. Fue angustiarse no poder llegar a algunos por que las limitaciones aumentaban. Para el segundo cuatrimestre me encontré realizando 4 capacitaciones virtuales, con un poco más de tranquilidad debido a la experiencia anterior que me permitía anticipar las dificultades previsibles.	Fue un proceso de adaptación que costó bastante al principio por no estar familiarizados con el uso de la plataforma no solo para el alumno sino también para nosotros, y además porque no todos los alumnos contaban con acceso a internet y la tecnología para hacerlo. Las evaluaciones se realizaban de manera tal que sea más fácil para el equipo al momento de la corrección. hoy en día Continuamos realizando actividades virtuales que lo complementamos con la clase teórica presencial	

Dimensión:

2- ¿Qué cambios y modificaciones demandaron las prácticas docentes en los procesos de enseñanza- aprendizaje durante la ERE?

Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9	Entrevistado 10	Entrevistado 11	Entrevistado 12	Entrevistado 13	Entrevistado 14
Que presten atención, que pregunten, que se interesen por los contenidos.	Adaptación de los temas, de las dinámicas de enseñanza	Los cambios más importantes fue el adaptar contenidos, modificar el modo de llegar a los estudiantes entre ellos la comunicación con los mismos.	Demandó la capacitación continua de los equipos docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, en todos los aspectos relacionados a la tecnología.	Digitalización de estrategias didácticas, comunicación virtual sostenida con colegas y estudiantes. Incorporación de recursos de evaluación virtual	Mayor demanda en la planificación de los cronogramas.	Todo se modificó desde la planificación, horas, interacción y esfuerzos.	Dinámica, contenido.	Los cambios que se establecieron fueron los horarios y la dinámica general en el hogar fue cambiando	Sin dudas cambios en las formas de evaluación.	Capacitaciones permanentes.	Realizar una planilla de seguimiento despersonalizada. Solo guiada por apellidos y por resultados numéricos	Se tuvo que pensar en actividades virtuales que anteriormente se realizaban de forma presencial, se tomó cursos. Y también el tener que adaptar la parte teórica para las clases virtuales, en los horarios.	Cambios. Hablar a una pantalla con una cuadrícula de letras. Adaptar las clases al tiempo de virtualidad

3- ¿Cómo ha sido su percepción inicial al comienzo de la ERE vinculada con el uso y manejo técnico de espacios virtuales en prácticas de enseñanza y aprendizaje?

Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9	Entrevistado 10	Entrevistado 11	Entrevistado 12	Entrevistado 13	Entrevistado 14
Al principio muy básica va que no usaba antes.	De limitaciones en el área de la comunicación de los contenidos y de los procesos de enseñanza	Al inicio fue muy dificultosa, pensé que no iba a poder y que no iba a tener buena llegada a los estudiantes	Mi percepción en su inicio fue de rechazo al uso y manejo de los espacios virtuales	En principio constituyeron un desafío, luego un obstáculo y finalmente un recurso interesante, aunque lo consideré siempre un dispositivo complementario de la presencialidad	Mi percepción fue expectante.	De incertidumbre.	Muy frustrante.	La percepción fue que demandó muchísimo tiempo extra para los docentes el planificar y llevar adelante la asignatura ya que muchos teníamos una capacitación escasa en tic	Mi percepción fue buena, no me costó demasiado adaptarme a la tecnología. Si difícil cuando los grupos de alumnos eran numerosos.	Dudas e incertidumbre.	De mucha confusión, llegaban numerosos instructivos y tutoriales que sofocaban.	Al principio costo bastante debido a que no contaba con la experiencia para realizar las actividades, el tener que acostumbrarse a hablar delante de la computadora, y muchas veces no ver a los alumnos, y la dificultad que varias veces teníamos con la conexión, lo que hacía que la clase se interrumpiera constantemente y eso generaba estrés.	Desolación.

Dimensión

4- ¿Se vio modificada la planificación de sus clases durante la ERE? ¿De qué forma?

Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9	Entrevistado 10	Entrevistado 11	Entrevistado 12	Entrevistado 13	Entrevistado 14
No	Si, se redujeron los tiempos de exposición y se intercambiaron experiencias entre los estudiantes y entre los docentes	Si. En el abordaje de los contenidos, sobre todo la transmisión de técnicas y habilidades.	Si. La planificación se revisaba constantemente, se rediseñaban las clases, consignas, exámenes, dando respuesta al avance y progreso de los estudiantes expuestos a la ERE.	Totalmente en términos de estrategias pedagógicas que reemplazaron las habituales de la presencialidad	Según la disponibilidad y accesibilidad de la conexión	Las formas de dar las clases, de la lectura del material bibliográfico, evaluaciones y su confección	Por las características propias del contexto.	Si, se necesitó más tiempo para la planificación y aprender el manejo general de los recursos digitales disponibles	Se vio modificada por las dificultades de los alumnos para ingresar en las plataformas, dificultad en la conexión.	Si, en tiempos y espacios	Si, se tuvo que reducir la hora de las clases teóricas, debido a que hora se complementaba con las actividades virtuales	Horarios acortados en la teoría.	

