

Pospandemia y las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales en la Universidad Nacional del Sur



Noelia Soledad Prieto

Hospital Municipal de Agudos "Dr. Leónidas Lucero", Bahía Blanca.

Resumen

Este escrito se basa en comunicar el proceso de construcción de una tesina de grado que toma el caso de la Universidad Nacional del Sur (UNS) de la ciudad de Bahía Blanca. Desde la declaración de emergencia sanitaria por COVID-19, en esta casa de estudios, se pueden apreciar diversos cambios institucionales para hacer posibles las prácticas de enseñanza. El objetivo general de esta investigación fue interpretar las reconfiguraciones de la programación y la organización de las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales en la UNS en la pospandemia desde la perspectiva de docentes, posicionándose en el paradigma interpretativo y adoptando el enfoque cualitativo. La información se recolectó a través de entrevistas a informantes claves y docentes. A su vez se analizaron encuestas y documentos como programas y cronogramas de distintas Unidades Académicas. Se identificó que en la UNS se desarrolla una cultura institucional particular que permite la reconfiguración de las prácticas de enseñanza —que incluyen tecnologías digitales— y de las condiciones de trabajo docente en la pospandemia.

Palabras clave: prácticas de enseñanza; tecnologías digitales; nivel superior; docentes universitarias/os; pospandemia.

Post-pandemic and teaching practices that include digital technologies at the National University of the South

Abstract

This writing is based on communicating the construction process of a degree thesis that takes the case of the Universidad Nacional del Sur (UNS) in the city of Bahía Blanca. Since the declaration of a health emergency due to COVID-19, in this university, various institutional changes can be seen to make teaching practices possible. The general objective of this research was to interpret the reconfigurations of the programming and organization of teaching practices that include digital technologies at the UNS in the post-pandemic from the perspective of teachers, positioning themselves in the interpretive paradigm and adopting the qualitative approach. The information was collected through interviews with key informants and teachers. At the same time, surveys and documents such as programs and schedules from different Academic Units were analyzed. It was identified that a particular institutional culture is developing at UNS

that allows the reconfiguration of teaching practices that include digital technologies and teaching working conditions in the post-pandemic.

Keywords: teaching practices; digital technologies; upper level; university professors; post-pandemic.

Este artículo se basa en las conclusiones de una investigación realizada en la pospandemia sobre las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales en la Universidad Nacional del Sur (UNS) en la ciudad de Bahía Blanca. La misma fue realizada para una tesina de grado con el fin de obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación. No obstante, antes de comenzar a desarrollar los datos, se considera pertinente realizar una breve contextualización de la institución tomando como referencia los años en los que se enmarca el estudio.

La tesina comienza retomando la pandemia por COVID-19, declarada emergencia sanitaria por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2020, la cual implicó un cambio y una reestructuración a nivel social debido a que cada país tomó decisiones con el fin de proteger la integridad de cada ciudadana/o. En la Argentina, el presidente Alberto Fernández decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por el cual se prohibieron todas las actividades culturales, recreativas, deportivas, religiosas y toda aquella que implicara la concurrencia de personas.

Esto llevó a que el 98% de las instituciones educativas del nivel superior en la Argentina encararan un proceso de virtualización repentina de la educación (Negro y Gómez, 2021). Y la UNS no fue la excepción. De acuerdo con el contexto, esta casa de estudios decidió suspender las clases presenciales, planteando el cierre y la restricción del ingreso en todos los edificios y las instalaciones de la universidad autorizando a las/os docentes a tomar exámenes finales y parciales en la modalidad no presencial, considerando las características de la asignatura, el criterio del docente y el medio de comunicación que se considerara apropiado.

En 2020, la universidad se encontraba con una “reciente validación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) por parte de la CONEAU, y se encaminaba a consolidar la ya creada Dirección de Educación a Distancia (DEaD), pero no contaba con esta estructura en funciones” (Gambon, 2020: 144); es por ello que creó el Comité de Emergencia y Comités de Crisis al interior de cada uno de los Departamentos Académicos,¹ para brindar asesoramiento pedagógico, tecnológico y de gestión desarrollando documentos, cursos y recomendaciones a docentes y estudiantes.

Con el paso del tiempo se fueron desarrollando distintas etapas para la progresiva vuelta a la presencialidad. Específicamente en 2021, se retomaron los exámenes presenciales y se dispuso la habilitación de actividades académicas presenciales con un protocolo de seguridad, considerando el número de estudiantes, espacios disponibles en la universidad, índole de la asignatura, las posibilidades de las/os docentes y no docentes involucradas/os.

Finalmente, se determinaron pautas para el primer cuatrimestre de 2022. El Consejo Superior Universitario (CSU) propuso que los exámenes y las clases prácticas se llevaran adelante en la modalidad presencial. Además, con respecto a las clases teóricas se

¹ Esta casa de estudios organiza su estructura académica por Departamentos, a diferencia de otras instituciones que lo hacen por Facultades. Esto favorece “la interdisciplinariedad en la investigación científica y la interacción entre docentes y alumnos de diversas disciplinas, con el enriquecimiento pedagógico y cultural que ello significa” (Plan Estratégico UNS, 2013: 15).

detalló que podían ser desarrolladas presencialmente o con “formato bimodal” cuando la infraestructura lo permitiera. Este fue un momento importante ya que comenzó a nombrarse e incorporar la posibilidad de llevar adelante la hibridez en la UNS.

Un aspecto importante se produjo en 2022 cuando se aprobó la Res. CSU 235/22 donde la institución se posiciona acerca de las prácticas de enseñanza combinadas (o híbridas), convirtiéndose en la pionera en el país en realizar una política institucional en relación a dichas prácticas de enseñanza. Con esta resolución se avala la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje mediadas por tecnologías, sincrónicas o asincrónicas, programas analíticos de los espacios curriculares (asignaturas, materias, seminarios, etc.), la metodología que se prevé utilizar, el porcentaje de horas dedicadas a las actividades mencionadas y sus mecanismos de seguimiento, supervisión y evaluación. A esto se suma que indica que se promoverá la formación docente continua en estrategias de enseñanza y aprendizaje mediadas por tecnologías y el desarrollo de capacitaciones en la temática.

A raíz de todos estos cambios sociales, históricos e institucionales surge la tesina de grado, donde la vuelta a la presencialidad en un contexto de pospandemia resulta de interés, con el fin de generar conocimiento científico para potenciar las propuestas existentes y diseñar líneas de acción en los casos en que se requiera y/o necesite.

A su vez, este estudio se fundamentó en diversos marcos teóricos. A nivel macro, se basó en la Didáctica Universitaria por su aporte multidimensional, considerando lo social, lo político, lo económico, lo cultural, lo subjetivo, como también el contexto dentro de la enseñanza universitaria (Lucarelli, 2022). Y a nivel micro, la enseñanza fue considerada como objeto de estudio desde el concepto de prácticas de enseñanza, reconociéndolas como “una actividad intencional, caracterizada por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad y que solo cobra sentido en función del contexto en que se desenvuelve” (Aiello, 2005: 1); es por ello que esta autora, al igual que Zabalza *et al.* (2009) y Davini (2015) sostienen que si se tienen como objeto de estudio las prácticas de enseñanza, es importante observar cómo las/os actoras/es interpretan las situaciones que llevan adelante, comprender los por qué, conocer sus intenciones, los significados que les asignan, motivaciones, creencias, valores, etc.

Siguiendo a la última autora mencionada, la programación de la enseñanza es importante para la organización de futuras actividades a desarrollar, orientando los logros de acuerdo con el contexto y sus estudiantes. Al realizarla de manera anticipada “facilita la reflexión acerca del para qué, el qué y el cómo concretar sus intenciones” (Davini, 2015: 85) funcionando como una “hipótesis de trabajo”. Por otro lado, cabe destacar que, si bien el término “programación de la enseñanza” proviene del enfoque tecnológico, se intentó superar esta visión y tomarla como una de las fases en el “desarrollo de un curso al mismo tiempo que el espacio en el cual es posible dedicar más tiempo a la reflexión sobre la enseñanza y su relación con la finalidad y los supuestos que la orientan” (Araujo, 2008: 75).

En esta indagación, otro de los conceptos centrales que se encontraba ligado a las prácticas de enseñanza fue el término “tecnologías digitales”, considerándolas más allá de lo artefactual y tomándolas como espacios o entornos en donde suceden procesos, es decir las personas interactúan entre sí, elaboran contenidos e intercambian a través de distintos dispositivos físicos, aplicaciones y entornos digitales; con formas específicas de lenguajes, relaciones, de conocer y de vincularse (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021).

Considerar prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías llevó a retomar a Maggio (2012), quien plantea que se pueden caracterizar de dos formas. Una de ellas es la

inclusión efectiva, la cual indica que las/os docentes no introdujeron las tecnologías por sus propias intenciones en pos de mejorar sus clases, si no que su utilización se basa en factores externos (políticos, económicos, institucionales, etc.). En este tipo de inclusión, las tecnologías se utilizan, pero la/el docente no reconoce su potencial, ni genera prácticas que tengan una experiencia cualitativamente distinta. En segundo lugar, se encuentra la inclusión genuina, esto significa que las/os profesoras/es introducen tecnologías en sus clases debido a que favorecería la comprensión y construcción de los contenidos. Para la autora, las/os docentes que realizan una inclusión genuina de las tecnologías digitales no actúan por moda, ni por presiones externas, si no que su elección es consistente y corresponde al orden moral, reconociendo el valor de las tecnologías en los campos de conocimiento disciplinares, de acuerdo con el contexto social/histórico en el que nos encontramos inmersos.

Dichas prácticas, en el nivel superior universitario, suelen llevarlas adelante profesoras/es; algunas/os son personas que no tienen formación docente, es decir que cumplen con funciones docentes pero solo cuentan con formación en el campo de saber específico (el de su disciplina) y existen otras/os que tienen además, formación pedagógico-didáctica. Siguiendo lo anterior, en cuanto al análisis de las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales, es interesante considerar las distintas dimensiones que configuran el trabajo de enseñar. En este sentido, Walker (2016) afirma que las dimensiones son: la categoría docente, el área disciplinar, la institución a la que pertenecen las/os docentes, ser profesor/a de una materia práctica o teórica, la antigüedad en la docencia universitaria, el género. Se considera que estas condiciones, al igual que las distintas tareas de las/os docentes (como investigación, extensión, gestión, etc.) influyen a la hora de incluir tecnologías en sus clases.

Lo anterior implica una reconfiguración de su quehacer docente en torno a su posible transformación, produciendo nuevos cambios y creaciones a raíz de su puesta en marcha, “emergen nuevas creaciones, es decir, pequeñas o grandes, diferentes formas y materialidades que provocan lo que denominamos la reconfiguración de la práctica de la enseñanza” (Monetti, 2018: 205). Siguiendo a la autora, las tecnologías transforman los espacios de enseñanza, produciendo nuevas actividades, como también enseñanzas, nuevas vinculaciones entre docentes y estudiantes.

Es así, que de acuerdo con la situación contextual (tanto social, histórica e institucional) y en base a las/os referentes teóricas/os mencionados, el objetivo general del estudio planteaba: interpretar las reconfiguraciones de las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales en la UNS en la pospandemia desde la perspectiva de las/os docentes. Teniendo como objetivos específicos:

- » Caracterizar la programación y organización de las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales en la Universidad Nacional del Sur en la pospandemia.
- » Conocer las intenciones y motivaciones de las/os docentes de la Universidad Nacional del Sur en relación a incorporar tecnologías digitales en sus prácticas de enseñanza.
- » Describir las condiciones de trabajo que caracterizan las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales en la pospandemia.

Estrategia metodológica

Para dar respuesta a estos, la investigación se centró en el paradigma interpretativo donde “su interés se centra en comprender e interpretar la realidad construida por los sujetos” (Capocasale Bruno, 2015: 44), entender los significados y cómo funciona el

mundo, los comportamientos y las prácticas realizadas por las personas en la cotidianidad, y así es que se adoptó un enfoque cualitativo, el cual “consiste en reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores de un mismo sistema social” (Hernandez-Sampieri *et al.* 2003: 10), comprenderlo en su ambiente natural.

El relevamiento empírico se constituyó en dos momentos. El primero consistió en entrevistas con informantes clave, es decir, con referentes de la DirEaD de la UNS donde brindaron, desde su perspectiva, información relevante para la investigación y además fueron el contacto directo con aquellas/os docentes que utilizan tecnologías digitales en sus clases, lo que permitió identificar y seleccionar una muestra con 7 (siete) docentes proactivas en relación con el objeto de estudio, pertenecientes a las distintas Unidades Académicas de la UNS.

Por otro lado, el segundo momento de la investigación se centró en la recolección de datos. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a las/os docentes de los distintos Departamentos. A su vez, para complementar las entrevistas y considerando que se tomó como referencia el concepto de programación y organización de la enseñanza, desarrollado por Davini (2015), que se centra en cómo las/os docentes piensan sus clases, el por qué, con qué intenciones, etc., se les solicitó documentos como programas y cronogramas de distintos años para conocer cómo fueron elaborados y pensados en las distintas etapas de la vuelta progresiva a la presencialidad.

A su vez se analizaron tres encuestas realizadas a diversos docentes de distintos Departamentos de la UNS durante 2020, 2021, 2022, que sirvieron como complemento de los demás instrumentos.

Luego de que las entrevistas fueron transcritas y ordenadas, de que se analizaron las encuestas y los documentos de las cátedras, se codificó la información de forma manual, es decir, se agruparon los datos en categorías (ideas, conceptos, temas) a partir de la teoría construida alrededor del objeto de estudio, elaborada en base al marco teórico, el estado del arte, la entrevista a las DirEaD y otras que surgieron del método de comparación constante entre las encuestas y entrevistas realizadas que responden a los objetivos de esta investigación.

Resultados y conclusiones

La recolección de datos y su análisis demuestran que la pandemia fue un momento histórico que impactó en todos los ámbitos de la sociedad por igual. El educativo no fue la excepción y las/os docentes atravesaron un proceso de virtualización repentina de la enseñanza, siendo el primero en la historia de esta magnitud (ya que anteriormente se vivenció —en menor escala— durante la pandemia por la Gripe A).

A su vez, indican que previo a la contingencia sanitaria, la UNS se encontraba comenzando a desarrollar su DirEaD tras la aprobación de su SIED por parte de CONEAU, debiendo realizar transformaciones estructurales en su interior con gran rapidez con la llegada de la pandemia. En este sentido, se aprecia una universidad con poder de decisión, actitud de rápida resolución y adaptación a las contingencias, centrada en la actualidad, en la sociedad, en el contexto y, sobre todo, enfocada en garantizar el derecho a la educación de sus estudiantes. Las docentes entrevistadas dan cuenta de su constante crecimiento y en sus discursos se aprecia una gran valoración y agradecimiento hacia la institución.

Siguiendo la misma línea, las entrevistadas reconocen que la DirEaD, en estos últimos años, ha brindado soporte y contención a toda la universidad y que continuará trabajando en cursos, capacitaciones, asesoramientos, documentos, tutoriales, etc., en pos de mejorar y potenciar sus incumbencias.

Reconocer cambios institucionales dentro de un contexto histórico particular, es decir, pandémico y pospandémico, es un aspecto importante. Los mismos le brindan un marco e influyen en las prácticas de enseñanza (en este caso, aquellas que incluyen tecnologías digitales) y en las condiciones de trabajo docente. Aquí es interesante retomar a Lucarelli (2009), quien introduce el concepto de innovación. Si se la toma como práctica contextualizada, implica considerarla dentro de un marco histórico, situacional, político tanto áulico como institucional que caracteriza a los sujetos de la innovación y a la práctica innovadora. La innovación de la enseñanza conlleva una ruptura de una práctica habitual, para desarrollar una práctica nueva alterando cualquiera de los componentes de la situación didáctica, a saber: objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, evaluación, recursos de aprendizaje, prácticas de enseñanza y aprendizaje, relaciones entre sujetos, formas de autoridad y poder dentro del aula o institución.

Los cambios mencionados al interior de la UNS permitieron y permiten el desarrollo de las prácticas innovadoras, de acuerdo con su reconfiguración en estos últimos años. Las mismas se encuentran atravesadas por las diversas condiciones de trabajo que caracterizan a las docentes entrevistadas. Ellas tienen distintas formaciones disciplinares de base pero con muchos años de antigüedad en la docencia, lo que les brinda un amplio panorama y conocimientos del manejo áulico. La llegada de la pandemia provocó que deban reinventarse con los recursos y saberes que tenían disponibles en ese momento, de acuerdo con las características de sus clases, cantidad de estudiantes, relación teoría y práctica y año de sus materias.

Siguiendo con las condiciones de trabajo, se puede afirmar que también se observan reconfiguraciones desde la pandemia, es decir, el contexto capitalista en el que estamos inmersas/os, caracterizado por la incorporación de tecnologías, obliga constantemente a actualizar las competencias y adaptarse al momento. El tiempo invertido por las docentes para estar en sintonía con el momento les genera una sobrecarga de trabajo (Sennet, 2006; Gill, 2019).

No obstante, si bien la sobrecarga laboral mencionada es recurrente en los comentarios de las docentes, no es la única característica del contexto estructural actual. Aunque las docentes lo toman como un aspecto positivo, se vislumbra que la posibilidad de virtualización conlleva una flexibilización laboral. Las clases de consulta presencial para algunas/os estudiantes, las clases de consulta virtual para otras/os, la diversidad de opciones de herramientas y recursos que dejan disponibles para la “comodidad” de sus estudiantes refleja una práctica que debe cambiarse constantemente, sin respetar procedimientos formales (como por ejemplo: un horario de consulta establecido) y una predisposición al trabajo 24/7. En este sentido, las docentes extienden su jornada laboral a lo largo del día y/o semana dando cuenta de un horario flexible (Sennet, 2006).

Se observa que la pandemia introdujo distintas características que actualmente tienen sus efectos. Se cree que existe una reconfiguración de las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales, una innovación de las mismas, debido a que se generaron, a raíz de las experiencias docentes, nuevas formas de vinculación con las/os estudiantes, las/os colegas, con los formatos, las herramientas digitales y con el conocimiento, revalorizando sus prácticas con tecnologías digitales.

Por otro lado, se destaca que tampoco imparten sus clases tal como se fueron desarrollando durante la pandemia. Empero, se aprecia en sus discursos que las tecnologías

digitales vinieron para quedarse. Las mismas, son utilizadas —generalmente— para la parte teórica, brindando diversos materiales, recursos, formatos para luego, aprovechar y enriquecerse del intercambio, acompañamiento, encuentro, reflexión con sus estudiantes en la clase presencial (ya sea física o sincrónica). Además, se observan docentes comprometidas con sus estudiantes, entre quienes todos los cambios y transformaciones realizados son en pos de mejorar sus aprendizajes y su formación como futuros/as profesionales.

Los datos demostraron que se brindan variados espacios para la enseñanza, con diversas organizaciones de actividades para las/os estudiantes, al igual que distintos recursos y materiales que fueron quedando de la pandemia y que actualmente se reutilizan y se revalorizan.

Además, cabe destacar que uno de los motivos recurrentes por los cuales las docentes dicen incluir tecnologías digitales en sus clases es para integrar a aquellas/os estudiantes con diversas dificultades (personales, laborales, familiares, etc.) para asistir al establecimiento educativo. Se considera que dichas docentes se encuentran predispuestas a la innovación, para transformar y adaptar sus prácticas tradicionales a propuestas educativas significativas a través de la inclusión de tecnologías digitales (Lucarelli, 2009).

A lo expuesto anteriormente, se suman otros motivos señalados por las docentes que coinciden con lo que plantea Maggio (2012). Se aprecia un grupo de docentes que realizaría una inclusión efectiva de tecnologías, ya que no las introdujeron por sus propios medios. Si no que respondieron a factores externos, como por ejemplo, institucionales, departamentales, sociales, etc. En este caso las tecnologías están, pero podrían no estar, su uso se debe a que hay un factor externo (en este caso una decisión departamental) que hace que se incorporen en las prácticas.

Por otro lado, se observan docentes que realizarían una inclusión genuina, esto implica que las/os profesoras/es introducen tecnologías en sus clases debido a que favorecería la comprensión de los contenidos, donde reconocen el valor de las tecnologías en los campos de conocimiento disciplinares y por lo tanto en relación con la práctica profesional pero también se las asocia a la inclusión, al acceso a la educación y a potenciar el aprendizaje de sus estudiantes.

Indudablemente, ninguna persona quisiera volver a atravesar la pandemia nuevamente. Pero se reconoce que en cuanto a lo educativo y, en este objeto en particular, sirvió como oportunidad ya que introdujo diversos aspectos que permitieron a las docentes protagonistas de este estudio, repensar, reconfigurar e innovar las prácticas de enseñanza.

Si bien las entrevistadas incorporan tecnologías digitales, se debe reconocer que es un proceso que recién inicia, aún queda mucho por recorrer y por reflexionar. En primer lugar, porque la UNS se encuentra con una DirEaD y un SIED con muy pocos años de desarrollo por lo que, a nivel institucional, se requiere de más inversión y decisiones políticas. En segundo lugar, las docentes actualmente incorporan tecnologías digitales en sus prácticas de enseñanza, se observan esfuerzos por parte de ellas para mantenerse actualizadas y comprender a las nuevas generaciones que comienzan a estudiar en la universidad. No obstante, se puede apreciar una preferencia o valorizan más la clase presencial por el contacto, cercanía, diálogo, acercamiento con sus estudiantes. Esta inclinación por la presencialidad, se cree que se debe a sus años de antigüedad en la docencia. De acuerdo con los datos recolectados, son docentes que no tienen formación pedagógica didáctica por lo que su práctica la aprendieron con los errores y aciertos dentro de su experiencia, con su recorrido por la universidad, etc. (Tenti Fanfani, 2021).

Esta preferencia por la clase presencial tampoco es sorpresa, son docentes que siempre estuvieron preocupadas por el contacto y seguimiento de sus estudiantes. En el análisis de las encuestas realizadas desde 2020, el problema recurrente era la comunicación y la relación vincular entre docentes y estudiantes. Por lo que es un rasgo que en la pospandemia sigue vigente. A su vez, esto se debe al contexto del capitalismo donde los lazos sociales son más débiles que en años anteriores (Sennet, 2006).

Lo expuesto invita a formular las siguientes preguntas: ¿qué pasará con aquellas cátedras que siguen utilizando la presencialidad plena? ¿Cómo serán las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales en un futuro? ¿Qué tipo de docentes tendrán las universidades considerando que hoy en día se comienzan a incorporar paulatinamente las tecnologías digitales? ¿Con qué condiciones y formación? ¿Qué tipos de capacitaciones se necesitarán en un futuro? ¿Cómo va a ser la relación estudiante/docente? ¿Cuáles serán las políticas nacionales e institucionales que regulen las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías? ¿Qué va a suceder con la inversión en tecnologías digitales y prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales en las universidades nacionales públicas?

Bibliografía

- » Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *La Revista Venezolana de Educación*, 9(30).
- » Araujo, S. (2008). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- » Capocasale Bruno, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En Contexto S.R.L (ed.). *Investigación educativa. Abriendo las puertas de conocimiento*, pp. 32-47. Montevideo: Clacso.
- » Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- » Gambon, L. (2020). Educación virtual en tiempos de pandemia: la Universidad Nacional del Sur frente al desafío de la educación virtual. En Falcón, P. (comps.). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*, pp. 141-164. Buenos Aires: Eudeba.
- » Gill, R. (2019). Cuando la propia vida es el campo laboral. Aspectos clave en la gestión de la vida en los empleos vinculados con tecnologías digitales. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 24(1): 14-36.
- » Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Lucarelli, E. (2022). La Didáctica Universitaria, campo de investigaciones acerca de la enseñanza y el currículum en la Universidad. *Revista Argentina de Educación Superior (XIV) 25*: 34-47.
- » Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. México: Paidós.
- » Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2021). *Tecnologías digitales*. <https://www.educ.ar/recursos/158034/tecnologias-digitales>
- » Monetti, E. (2018). Una mirada sobre la enseñanza desde el “giro de la práctica”. *Revista de educación*, 14(2): 197-215.
- » Negro, M. y Gómez, J. (2021). Lo que la pandemia se llevó: 7 mitos sobre la educación universitaria argentina. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 21: 1-24.
- » Plan Estratégico UNS. (2013). Plan estratégico Universidad Nacional del Sur 2011-2016-2026. *Ediuns*, 1.
- » Sampieri Hernandez, R.; Collado Fernandez, C., Lucio Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- » Sennett, R. (2006). *Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- » Tenti Fanfani, E. (2021). *Particularidades y complejidad del trabajo docente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles educativos*, XXXVIII (153): 105-119.
- » Zabalza, M.; Cid-Sabucedo, A. y Pérez-Abellás, A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15(2): 1-29.

Noelia Soledad Prieto

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Sur. Becaria en el Departamento de Docencia e Investigación del Hospital Municipal de Agudos “Dr. Leónidas Lucero”, Bahía Blanca (Argentina).

<https://orcid.org/0009-0004-1297-1741>

noesoleprieto@gmail.com