

COLECCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR

Enseñar en la universidad desde perspectivas inquietas

Mariana Ferrarelli
Silvia Reboledo de Zambonini
María José Sabelli
(compiladoras)

Prólogo de Rebeca Anijovich

 EDICIONES
ISALUD



Enseñar en la universidad desde perspectivas inquietas / Mariana Ferrarelli ... [et al.] ;
compilación de Silvia Reborado de Zambonini ; María José Sabelli ;
Mariana Ferrarelli. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : ISALUD, 2022.
Libro digital, PDF - (Educación superior / María José Sabelli ; 4)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-9413-84-5

1. Educación Superior. 2. Tecnología Educativa. I. Ferrarelli, Mariana, comp. II. Reborado
de Zambonini, Silvia, comp. III. Sabelli, María José, comp.
CDD 378.001

Enseñar en la universidad desde perspectivas inquietas
© 2022 por Mariana Ferrarelli, Silvia Reborado de Zambonini y
María José Sabelli está bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0

Primera edición digital septiembre 2022

ISBN 978-987-9413-84-5

Hecho el depósito que establece la Ley 11.723.



UNIVERSIDAD ISALUD
Venezuela 931 (1095)
CABA | Argentina
Tel./fax 011-5239-4000
www.isalud.edu.ar

Índice

Prólogo, por Rebeca Anijovich	7
Palabras iniciales	11
I. Investigar e innovar para potenciar las prácticas de enseñanza.....	19
Observatorio de Innovación de Educación Superior (con Hiperaula) de la Universidad Isalud, por Mariana Ferrarelli, Silvia Reboredo de Zambonini & María José Sabelli	21
¿La virtualización de emergencia como incidente crítico en la vida docente?, por Marcela Agulló, Mariana Ferrarelli, Mariana Ornique, María José Sabelli & Silvia Reboredo de Zambonini.....	33
Cambios en las prácticas de enseñanza del primer ciclo de la Licenciatura en Enfermería en el contexto de virtualización de emergencia. Lado A y lado B de una investigación, por Marcela Agulló, María José Sabelli, Mariana Ferrarelli, Mariana Ornique, Luján Báez, Rogelio Miyar, Eva Silva, Gustavo Gagniere, Ayelén Bonifacio & Jorgelina Savoi.....	41

II. Enseñar y aprender con narrativas audiovisuales	71
Narrativas audiovisuales de ficción en la enseñanza de la enfermería. Supuestos y alternativas, por María Gabriela Felippa, Silvia Reboredo de Zambonini, María José Sabelli & Mariana Ferrarelli.....	73
El cine y la enseñanza de la enfermería materno-infantil: un puente hacia los contenidos, por María Gabriela Felippa, Rosa Isabel Osorio Delgado, Silvia Reboredo de Zambonini & María José Sabelli	89
¿Se puede enseñar mejor? Acerca de la relación entre el cine y la enseñanza, por Graciela Cappelletti, María José Sabelli & Marta Alicia Tenutto	101
Sobre lxs autorxs	111

Prólogo

por Rebeca Anijovich

Abordar un texto que invita a ser leído desde una mirada inquieta es provocador y despierta curiosidad. Así comencé la lectura de este libro y así invito a las y los lectores a sumergirse en él.

Autoras y autores que se muestran inquietos con relación a los modos de enseñar y aprender en el nivel superior. Esa inquietud promueve búsquedas incesantes, recupera saberes y experiencias previas, bucea en caminos alternativos y, cuando pensamos que ya llegaron, vuelve la inquietud.

El libro articula concepciones teóricas ancladas en prácticas concretas, y muestra el profundo conocimiento de las y los autores acerca del campo de la salud y de la formación en el nivel superior. Los aportes de diferentes disciplinas y voces enriquecen cada uno de los temas que abordan. Cada autor/a se constituye en investigador/a de su propia práctica y de la de sus pares.

Recogen experiencias acerca de la enseñanza en el contexto de pandemia con reflexiones acerca de qué cambió, qué tendría que cambiar y cuál es su sentido, ofreciendo valiosos ejemplos y orientaciones. En palabras de sus autoras: “¿La virtualización repentina los movilizó a problema-

tizar la enseñanza?, ¿sobre qué aspectos o en qué momentos surgió esa problematización? Dado el contexto, ¿se generaron cambios sustantivos que transformaron la organización de la enseñanza o se trató de modificaciones de naturaleza más bien pasajera y cosmética?”. Además, recuperan “lecciones aprendidas” para no seguir haciendo más de lo mismo.

El trabajo colaborativo es una constante en cada uno de los capítulos y da cuenta de un modo de producir conocimientos. Articular perspectivas, contrastar ideas y fuentes de información, preguntarse y cuestionarse como modo de construir saberes. A su vez, los textos publicados en este libro aportan a los diálogos colectivos acerca de cómo enseñar mejor.

Las propuestas de enseñanza a través de narrativas audiovisuales muestran su potencial para lograr aprendizajes profundos y coherentes con el posicionamiento pedagógico del equipo ante los procesos de formación. En palabras de sus autores: “Contar historias contribuye a la organización y sistematización de la experiencia y transforma a los alumnos en potenciales autores de sus propias narrativas”.

Poner a disposición imágenes tiene la fuerza de la confrontación y promueve el pensamiento crítico, la multiplicidad de miradas y de interpretaciones.

Dice Eulàlia Bosch, en su libro *¿Quién educa a quién?*, que “las ideas nunca vienen claras y diáfanas en el momento preciso. Con frecuencia revolotean sin orden ni concierto en el ambiente hasta que un azar cualquiera, una pregunta, una sospecha, una sugerencia en la página de un periódico o el tono de una voz desconocida, las atrae y las precipita unas contra otras produciendo, al chocar entre ellas, unos instantes de luz. Es entonces cuando viejas cuestiones vuelven a primer término y hacemos avanzar en pocos segundos lo que hacía días o meses que se nos resistía. Es entonces cuando constatamos una vez más aquella verdad que ha pasado a ser patrimonio colectivo: ‘Es preciso que la inspiración te encuentre trabajando’”. Y así imagino a este grupo de profesionales.

Celebro las producciones colaborativas, las propuestas y reflexiones que nos incomodan, que nos mueven de nuestra zona de confort y a su vez nos ofrecen ideas, ejemplos, preguntas y opciones.

Celebro esta iniciativa de documentar de manera sistemática experiencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje en el nivel superior y la generosidad de compartirlas con la comunidad educativa. Se trata de poner la producción de conocimientos a disposición de un amplio colectivo profesional para sumar voces, para invitar a otras y otros a compartir sus propias ideas y experiencias.

Celebro a los inquietos.

Palabras iniciales

Esta colección busca compartir una búsqueda: la búsqueda como proceso permanente que realiza la Universidad Isalud respecto a repensar y reflexionar acerca de la enseñanza en la educación superior. El recorrido comenzó mucho antes de la existencia de esta colección de Educación Superior de la editorial Isalud.

A lo largo de los años, esta universidad fue consolidando un particular posicionamiento respecto de la enseñanza. Así, se desplegó una forma de entender, de reflexionar y de proponer tanto la enseñanza como la evaluación, propias de nuestra universidad. Por un lado, la manera de concebir la enseñanza se fortaleció a partir de la interacción y el acompañamiento de profesores de las distintas carreras de la universidad, y se manifestó a través de diversas instancias formativas con y para ellos. Además, nuestra mirada sobre la enseñanza se consolidó y se potenció a lo largo de los años en la formación de nuestra carrera de Profesorado Universitario. Asimismo, esta posición se expresó en la elaboración de lineamientos institucionales (documentos escritos) para la programación, la enseñanza y la evaluación, documentos que tuvieron distintas versiones a lo largo de

los años, en tanto nuestra propia mirada sobre estos problemas se fue modificando o ampliando.

Por otro lado, en los últimos cuatro años elaboramos artículos que fueron publicados en la *Revista Isalud*, publicación periódica de la universidad que recoge enfoques, voces y posicionamientos sobre diversas áreas. Con el correr de los números se consolidó un espacio sistemático para reflexionar acerca de la educación superior. El camino iniciado en la revista toma forma y adquiere un nuevo formato: *libros* de la editorial de la Universidad Isalud que inauguran una nueva colección sobre educación superior. El propósito que nos orienta es compartir esta mirada sobre la enseñanza con los docentes que se desempeñan en las diferentes instituciones que conforman el sistema educativo de nivel superior, preocupados por mejorar su propia práctica y dispuestos a repensarse desde su rol.

La *Colección de Educación Superior* está compuesta por diversos libros presentados a partir del año 2021. La colección está destinada a educadores del nivel superior que están interesados en reflexionar acerca de sus prácticas docentes habituales y buscan favorecer aprendizajes significativos en sus estudiantes.

El título del primer libro es *Deconstruir y reconstruir la enseñanza en la educación superior. Desafíos y alternativas*. Esta obra da cuenta de una búsqueda por desentrañar las concepciones enraizadas en torno a la enseñanza en el nivel, concepciones que sostienen prácticas centradas en el decir del docente, el escuchar de sus estudiantes y el “dar cuenta” casi linealmente de lo enseñado a través de la evaluación. Las ideas que recorren esta obra justamente se anclan en una invitación a mirar la enseñanza y la evaluación en la universidad comprendiendo toda su complejidad, de manera de volver a construir concepciones enriquecidas por la propia investigación en el campo de la Didáctica de Nivel Superior, las prácticas de los docentes y el contexto social, histórico y de la cultura general y digital que nos atraviesa.

El título del segundo libro es *Potenciar la enseñanza y los aprendizajes en la educación superior*. Con esta denominación queremos transparentar

nuestra intención de socializar experiencias y reflexiones vividas por docentes de distintas carreras y espacios de nuestra universidad, plasmadas todas ellas en formatos diversos (relatos de experiencias pedagógicas, ensayos reflexivos sobre prácticas potentes, entre otras), con la finalidad de alentar la construcción de espacios de enseñanza y aprendizaje que contemplen el saber producido por docentes-colegas, en la propia práctica “saberes del oficio” y su sistematización “confrontación con marcos teóricos didácticos”, propiciando procesos de desarrollo profesional *colectivos* y la transferencia de conocimientos prácticos y dispositivos de formación, utilizados para la socialización del saber y saber hacer en diversos campos profesionales y también en la formación docente.

El tercer libro, denominado *Enfocar la enseñanza universitaria. Miradas que enriquecen los aprendizajes*, consta de dos apartados. El primero aborda variadas miradas sobre la enseñanza universitaria con relación a la diversidad, las tecnologías y dispositivos formativos, y diferentes universos discursivos que sostienen la tarea docente. El segundo apartado presenta distintas entrevistas con especialistas realizadas en pandemia. El hilo de los capítulos refiere a la búsqueda de *enfocar* la enseñanza en la universidad con *miradas* que enriquecen los aprendizajes. Invitamos a enfocar la enseñanza con tecnologías, con abordaje de lectura y escritura propias de la formación del nivel superior, con (y desde la) diversidad y con dispositivos formativos potentes. En este libro *las miradas* que pondremos en juego para enfocar la enseñanza no son exhaustivas pero sí muy relevantes. Creemos que, si ponemos en juego este conjunto de miradas para enfocar la enseñanza, esta se potenciará exponencialmente.

El cuarto libro se titula *Enseñar en la universidad desde perspectivas inquietas*, en tanto nos resulta muy valioso poner en juego una perspectiva inquieta sobre la enseñanza, entendiendo por tal a aquella que no se queda con lo dado, que pone en juego la reflexión sobre la tarea docente, que se plantea procesos de investigación, y problematiza la propia práctica. Nos referimos a una perspectiva inquieta como aquella que se atreve a innovar en la enseñanza sin temor a equivocarse, más bien aprovechando

de los errores como fuentes de aprendizaje situado y experiencial. Se trata de una práctica que despliega una variedad de recursos para construir experiencias que interpelan a los estudiantes como constructores de su propio aprendizaje.

Durante 2020, en el marco de un ciclo de talleres sincrónicos organizados durante el confinamiento obligatorio, comenzamos a hablar de construcciones inquietas como signo de una enseñanza que se adapta a los tiempos que corren, que busca oportunidades de aprendizaje en las que cualquier otra alternativa parece haberse agotado, que transforma la incertidumbre en cotidianidad para enseñar. Pensar la enseñanza desde una perspectiva inquieta nos insta a diseñar experiencias disruptivas y cambiantes, pensar propuestas que buscan provocar a los estudiantes desde la imprevisibilidad, la incomodidad y la dislocación de las estructuras tradicionales. No es necesario pensar diseños completamente diferentes, sino más bien de aproximarnos a los objetos y espacios conocidos por todos desde ángulos y diálogos diversos, flexibles y divergentes.

La enseñanza desde una perspectiva inquieta nos interpela como una propuesta profundamente creativa y original en sus producciones. Por eso la asociamos a tres atributos característicos; es *situada*, *expandida* y *multifocal*.

Es *situada* en tanto busca proyectarse hacia el mundo real y plantear desafíos provenientes de las redes profesionales y de conversaciones con expertos de la disciplina. El sentido más potente de esta enseñanza llega a través de la autenticidad de sus propuestas. El objetivo es acercar las actividades a los desafíos que presenta la vida cotidiana y al desempeño profesional que enfrentarán los estudiantes en el futuro.

Es *expandida* por su carácter cambiante y provocador. Las propuestas de enseñanza desde una perspectiva inquieta trascienden los límites del aula y buscan conectar con los y las estudiantes por otros medios, y en otros tiempos y espacios. La enseñanza y el aprendizaje circulan por diversas vías y se superponen mezclando roles, productos y recursos. Las paredes del aula se vuelven porosas y permiten el ingreso de nuevos ac-

tores y dispositivos en la clase. Por otro lado, es *multifocal* en tanto aborda experiencias multidireccionales que apelan a una variedad de núcleos de aprendizaje y lenguajes expresivos. En lugar de avanzar linealmente la enseñanza pensada desde perspectivas inquietas busca atajos y desvíos para interpelar al estudiante. La multidireccionalidad puede expresarse en una variedad de recursos y producciones que se solicitan para demostrar comprensión, o también en los diversos puntos de entrada a un tema diseñados por el docente. El ingreso a un nuevo tema no necesariamente se realiza mediante el recurso tradicional de la bibliografía, sino que, por ejemplo, es posible apelar a videos que se encuentran en las redes, o a audios generados por el propio docente o por estudiantes de otras cohortes.

El cuarto libro se organiza en dos apartados, el primero recupera los desarrollos recientes de la universidad en materia de investigación e innovación en la enseñanza. Los capítulos encuentran su continuidad a partir de los hallazgos de una investigación diseñada para estudiar los cambios en la enseñanza de la enfermería a partir de la virtualización de emergencia. Si bien la investigación refiere al caso de la enseñanza de la enfermería, interesa comprender que sucedió en las prácticas de enseñanza en la universidad (en efecto la investigación continua ahora abordando los cambios en la enseñanza de la psicología). Asimismo, se presenta el Observatorio de Innovación de la Educación Superior de la universidad que concentra los esfuerzos institucionales por concretar innovaciones en la enseñanza que persiguen dos objetivos: por un lado, estimular la experimentación y la práctica reflexiva en los equipos docentes y, por otro, desarrollar experiencias de aprendizaje significativo en el estudiantado. Nuestra mirada se inquieta con la investigación y con la innovación, nos ponen en movimiento y nos traccionan a potenciar la enseñanza y los aprendizajes.

El segundo apartado se concentra en la enseñanza de la enfermería a partir del abordaje de narrativas audiovisuales. Los capítulos de esta sección buscan deconstruir el entramado que tejen docentes y estudiantes sobre los temas disciplinares a partir de relatos audiovisuales. Nos resulta fundamental plantear el valor de enseñar con narrativas en la educación

superior (en este libro focalizamos en narrativas audiovisuales) y en particular en la formación de profesionales de la salud, como se presentará en los capítulos de este apartado.

En algunos capítulos, el interés, además de conceptualizar sobre el valor de la narrativa audiovisual, está dado por la presentación de pistas y orientaciones para el trabajo con algunas narrativas audiovisuales específicas en el marco de la formación de enfermeros. Sin embargo, la intención es invitar a todos los que nos dedicamos a la educación superior a pensar las clases con narrativas audiovisuales. Algunos capítulos que encontrarán aquí se publicaron hace algunos años en la *Revista de Medicina y Cine* de la Universidad de Salamanca.

En este libro la mirada inquieta se desplaza por los intersticios, por ejemplo, entre la didáctica general, la del nivel superior, la didáctica de las profesionales y la específica de la formación de profesionales de la salud. También la perspectiva inquieta se juega entre la investigación sobre la enseñanza universitaria y orientaciones para propuestas de enseñanza específicas de la formación de enfermeros. Entre un abordaje ya consolidado, como puede ser el de trabajar con narrativas audiovisuales, y la búsqueda constante de procesos de innovación en la enseñanza para favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

Este libro presenta capítulos de autoras y autores diversos, lo que lo lleva a ser una elaboración multiautoral. Escribir con otros y otras, evidenciando múltiples perspectivas y miradas, nos permite potenciar las propias ideas. La escritura coral, aquella que da voz a una diversidad de especialistas, constituye una experiencia formativa para quienes han escrito estos textos, pensando siempre que los lectores también interpretarán estas líneas desde diversas trayectorias.

Asimismo, el modo de escritura que presentan los capítulos busca construir cercanía con el lector. Elegimos un tono de escritura más intimista, menos centrado en la "autoridad autoral" y más representativo de nuestras voces. Además, nuestra elaboración escrita y nuestra posición están construidas con saberes de referencia que pueden encontrarse en

la bibliografía utilizada. No hay una pretensión de sacralizar teoría alguna por más profunda que esta sea. No encontrarán aquí recetas, aunque sí algunas pistas. Hallarán reflexiones de un grupo de especialistas, todas ellas docentes, preocupadas y apasionadas por la tarea de enseñar en la universidad.

Rebeca Anijovich nos brinda anticipaciones sobre el libro desde su mirada clara y cercana. Pero también nos acompaña en toda la obra, no sólo en el prólogo. Los lectores encontrarán referidos sus aportes en numerosas ocasiones a lo largo de esta producción, pero centralmente abona a la forma en que miramos la enseñanza.

Esperamos, entonces, que la lectura de los capítulos reunidos en este libro habilite nuevos pensamientos, revisiones y propuestas de enseñanza. Pensamos la estructura del libro de modo que cada lector pueda comenzar por donde quiera. Los apartados no implican un orden; el orden lo propone el lector.

I

INVESTIGAR E INNOVAR PARA POTENCIAR LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Observatorio de Innovación de Educación Superior (con Hiperaula) de la Universidad Isalud

Mariana Ferrarelli, Silvia Reboredo de Zambonini & María José Sabelli

¿Por qué un Observatorio de Innovación de Educación Superior?

El Observatorio surge a partir de numerosas acciones desarrolladas desde hace más de una década por la Secretaría Académica y el Vicerrectorado Académico de la Universidad Isalud, en pos de la mejora en la calidad de las propuestas formativas que ofrece la universidad, así como para documentar innovaciones en la enseñanza universitaria.

Este artículo fue publicado en la *Revista Isalud* (Agulló, Reboredo de Zambonini & Sabelli, 2022).

Además, la participación de la Universidad Isalud en el Proyecto CONSENS,¹ en especial a partir del intercambio de experiencias con transferencia de buenas prácticas, y las pasantías realizadas en las universidades europeas sobre aspectos de interés del proyecto, resultaron inspiradoras para el diseño del dispositivo institucional del Observatorio y en particular de la Hiperaula (Fernández Enguita, 2018a).

Nos interesa focalizar en el término *observatorio* y su etimología latina. *Observare* significa examinar o estudiar con atención, advertir o darse cuenta de algo, hacer notar o señalar. Angulo Marcial expresa que los observatorios sociales de las últimas décadas buscan dos propósitos elementales:

a) **investigar** —revisar, describir, caracterizar, evaluar, discutir, cuestionar, sugerir— los contenidos que aparecen en el espacio de observación pertinente a su área de interés;

b) **informar** a la comunidad los hallazgos que ocurren en ese proceso.

A los propósitos mencionados precedentemente, desde la Universidad Isalud adicionamos un tercero, relacionado con la finalidad de *intervenir con acciones concretas de innovación en la enseñanza y promover la reflexión sobre esa acción*. Así, para el Observatorio resultan relevantes tanto la investigación, la documentación, la caracterización de los procesos de innovación en la educación superior y de la enseñanza, la conformación de una red de instituciones preocupadas por estos temas, como el acompañamiento y la reflexión sobre los procesos concretos de innovación en la enseñanza universitaria en Isalud.

¿Por qué innovación? Resulta relevante conocer los sentidos de la palabra *innovación*, formada por tres componentes latinos: *in-nova-ción*. Tal como expresan Zabalza y Zabalza (2012), *nova* refiere a algo nuevo. El prefijo *in-* nos ayuda a mantener un cierto pragmatismo en las propues-

1 El proyecto fue coordinado por la Universidad de Buenos Aires (Dirección General de Santiago Spadafora), y tuvo numerosos participantes de Argentina, Paraguay, Italia, España y Francia. Participaron universidades, ministerios y organismos de acreditación. La fase de implementación del proyecto se desarrolló entre enero de 2019 y enero de 2022, en el marco del programa Erasmus+ Capacity Building, Structural (E+CBS), financiado por la Education, Audiovisual, Cultural Agency —EACEA— / Comisión Europea.

tas. Ese algo nuevo al que nos referíamos lo vamos a introducir en lo que ya tenemos. Por eso la importancia del *in-*. En ese sentido, hablar de *innovación* es diferente, por ejemplo, de *revolución*. El sufijo *-ción*, muy frecuente en las denominaciones latinas, supone acción, y por ello implica duración y proceso. Es decir, se trata de una instancia que se proyecta sobre la práctica, de algo que se hace, que se construye. Innovar no es concebir una nueva idea sino desarrollarla, ponerla en práctica, aplicarla, implementarla en el campo de la acción.

Entendemos las innovaciones en el sentido de:

- ofrecer cambios con respecto a ciertos rasgos de la enseñanza tradicional, especialmente en lo referente al énfasis puesto en formatos expositivos y memorísticos. Por ello nos enfocamos en innovaciones que pongan en el centro de la escena a lxs² estudiantes como protagonistas de los aprendizajes;
- generar propuestas potentes de vínculos con el conocimiento, promover el aprendizaje basado en la comprensión, generar climas de aprendizaje dialógico y participativo, favorecer la creatividad y la metacognición, y/o crear nuevas formas de aprender que son sustentables y que promueven la voluntad de aprender de los alumnos (Rivas, André & Delgado, 2017).

Estamos focalizando en innovaciones que se dan en el ámbito del currículum y la enseñanza, que poseen un carácter institucional e involucran a varios actores. Por este motivo se incentivan dinámicas de trabajo colaborativo docente, expansiones de propuestas hacia el mundo real mediante invitaciones y entrevistas con expertos de la disciplina, y proyectos interdisciplinarios.

¿Qué lugar les damos a las tecnologías en las innovaciones? Entendemos que las tecnologías no constituyen una innovación *per se*, dado que ello implicaría sostener una perspectiva basada en el determinismo tecnológico (Maggio, 2012). Sin embargo, consideramos que las tecnologías pueden enriquecer la enseñanza y los aprendizajes si se hallan entrama-

2 En adelante, a los fines de una mejor legibilidad, generalizaremos con el masculino, pero advertimos que desde esta publicación sostenemos una mirada diversa sobre los géneros.

das con una revisión profunda de las prácticas pedagógicas. Por su potencial divergente y multiplicador, las tecnologías digitales pueden favorecer oportunidades para que niños y jóvenes tengan las mejores oportunidades en el mundo complejo en el que les tocará vivir.

Desde el Observatorio sostenemos que:

a) la mejora y la innovación en nuestra universidad pueden ser una tarea colectiva liderada por los equipos docentes y apoyada institucionalmente a través del *Observatorio*;

b) es relevante irradiar las innovaciones hacia otras instituciones del nivel superior para tejer redes de colaboración y diálogo profesional.

Programa de Andamiaje y Acompañamiento a la Innovación de la Enseñanza (con Hiperaula)

El Observatorio cuenta con el Programa de Andamiaje y Acompañamiento a la Innovación de la Enseñanza en la universidad³ (con Hiperaula). Este programa tiene como finalidad una serie de objetivos:

- estimular en los equipos docentes la experimentación de propuestas de enseñanza universitaria que den protagonismo a los estudiantes;
- rediseñar programas de enseñanza y evaluación;
- tejer redes entre colegas e instituciones para potenciar aprendizajes;
- y promover reflexiones sobre la práctica que generen transformaciones concretas en las aulas.

El programa menciona en su título la palabra *andamiaje*, que en nuestro caso refiere a la intervención de profesionales del Observatorio para que las innovaciones puedan ponerse en acción, se trata de un acompañamiento acorde a lo que la situación y los actores requieran.

El andamiaje adquiere distintas expresiones: desde instancias formativas hasta intercambios sobre diseños o elaboraciones de innovaciones en

³ El Observatorio realizará sistemáticamente convocatorias a la presentación de proyectos en el marco del Programa de Andamiaje y Acompañamiento a la Innovación de la Enseñanza en la universidad (con Hiperaula).

pos del desarrollo de propuestas de enseñanza potentes para los aprendizajes de sus estudiantes.

La Hiperaula es el espacio físico donde se desarrollan las innovaciones del Programa de Andamiaje y Acompañamiento, es el entorno inmersivo en el que se desarrollan propuestas de enseñanza que prioricen a los estudiantes como protagonistas. La Hiperaula cuenta con un variado abanico de dispositivos electrónicos y un diseño flexible del espacio para favorecer el ensayo con diversos formatos y propuestas de enseñanza.

¿Por qué Hiperaula? En el marco del Proyecto CONSENS se realizó el intercambio de experiencias con transferencia de buenas prácticas de enseñanza desde las universidades europeas hacia las instituciones de Latinoamérica. Este intercambio de experiencias resultó inspirador para el diseño del dispositivo institucional del Observatorio y para la creación de hiperaulas⁴.

Tal como expresa Mariano Fernández Enguita (2018b), resulta necesario sustituir el aula convencional, que es estrictamente decimonónica, por lo que denomina Hiperaula: más grande, más flexible, más móvil, más abierta, más tecnológica, más colaborativa, más acogedora. La Hiperaula consiste en un aula que plantea flexibilidad en la combinación de espacios y tiempos; conforma un aula *hipermedia* que posibilita combinar, hibridar y moverse entre los distintos medios de información y comunicación, dentro y fuera del aula física y de la virtual. El propósito de una Hiperaula apunta a poner en diálogo distintos formatos y lenguajes expresivos (visual, sonoro, audiovisual, lúdico, etcétera), ofrecer diversas trayectorias de aprendizaje y construir conocimiento desde perspectivas variadas y divergentes.

Ahora bien, la Hiperaula no consiste solamente en generar un entorno enriquecido por la mediación física de dispositivos y espacios ampliados, sino por la variedad y la creatividad a partir de las cuales se diseñan las propuestas y se ofrecen experiencias para que los alumnos constru-

4 Particularmente la experiencia formativa transitada en la pasantía en la Hiperaula de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense en el año 2019 resultó muy valiosa como inspiración.

yan y demuestren comprensión. Este espacio colabora con un enfoque más centrado en el aprendizaje que en la enseñanza, más diversificado que homogeneizador, más apoyado en la autonomía y la iniciativa del estudiante que en la disciplina y la autoridad del profesor. Nos interesa abordar procesos de innovación en la enseñanza en un espacio enriquecido por las tecnologías y con determinadas características en su diseño y mobiliario.

En este contexto, *hiperaula* es un término que se utiliza para hacer referencia a:

- un espacio amplio y flexible;
- un espacio con tecnología de avanzada;
- un espacio confortable y amigable, en el que la movilidad está permitida, con luz, color y variedad;
- un mobiliario móvil, ligero, flexible, variado y confortable;
- un espacio con conectividad ubicua, que comprende tomas de energía eléctrica;
- un entorno híbrido en sentido amplio, que favorece el trabajo cooperativo, la pluralidad de trayectorias y la diversificación de las propuestas de enseñanza.

Lineamientos para la participación en el Programa de Andamiaje y Acompañamiento

Describimos a continuación algunas características de las propuestas que se consideran innovadoras desde la mirada divergente del Observatorio de la Universidad Isalud y que se estimularán mediante el Programa de Andamiaje y Acompañamiento.

Innovar con estrategias que otorguen un lugar protagónico a los estudiantes. Nos interesa destacar en este apartado la relevancia de enseñar con y a partir de situaciones auténticas, conectadas con la vida real y profesional, que faciliten la movilización de los saberes e involucren a los

estudiantes. Se propone pensar en estrategias y dispositivos formativos que partan de situaciones desafiantes y ofrezcan una resistencia suficiente que lleve a los estudiantes a emplear a fondo sus saberes disponibles, con propuestas que estén algo más allá de sus conocimientos (Bruner, 1997; Perrenoud, 2005) y favorezcan la construcción de competencias.

En el diseño de la estrategia, el equipo docente:

(a) presenta una situación que ofrece un reto, un desafío que encierra un problema y les propone a los estudiantes que pongan en juego sus conocimientos;

(b) genera una situación de enseñanza que ofrece nuevos conocimientos, promueve la vinculación de los nuevos conocimientos con la situación que desencadenó la tarea e invita a analizar, resolver, etcétera, integrando los nuevos conocimientos;

(c) propone a los estudiantes que comuniquen los aprendizajes construidos.

Nos interesan propuestas de enseñanza que otorguen protagonismo a los estudiantes a partir de la presentación de situaciones auténticas que generan desafíos. Algunas de las estrategias son: aprendizaje basado en problemas, problematización de estudio de casos, aprendizaje basado en proyectos, simulación escénica y con simuladores, entre otros. Las estrategias se despliegan en actividades y consignas auténticas y significativas que colaboran con el desarrollo de competencias.

Innovar para la diversidad. Consideramos necesario pensar y diseñar la forma de trabajar en la enseñanza universitaria con principios organizadores y didácticos diferentes de los que han estructurado el modelo tradicional homogeneizador (Agulló, Ferrarelli, Reboredo & Sabelli, 2021).

Sostenemos que la educación en general (y la enseñanza en particular) es un derecho que todos y todas deben tener garantizado, y que la universidad es un actor clave para velar por que las brechas y las desigualdades no se reproduzcan. El abordaje de la diversidad también consiste en tener la convicción de que todos y todas puedan aprender. Diversificar no signi-

fica diseñar una clase diferente para cada alumno, pero sí ofrecer distintas tareas considerando algunas de las diversidades que es posible encontrar en el aula: ritmos de aprendizaje, tipos de inteligencia, intereses, niveles de pensamiento, conocimientos previos, contexto social y cultural, entre otras cuestiones.

Para el desarrollo de innovaciones que abordan la diversidad en la enseñanza universitaria, de acuerdo con los desarrollos de Anijovich (2004, 2014) se pueden considerar aspectos tales como el entorno educativo, la organización social, la flexibilidad, las consignas en la propuesta de enseñanza.

Innovar con entornos enriquecidos (Hiperaula). Diseñar un entorno enriquecido significa relacionar elementos que se encuentran dentro y fuera del aula. Se trata de saber usar todos los espacios disponibles para las formaciones y también aprovechar los sitios comunes del edificio o del campus virtual: pasillos, bibliotecas, salones, aulas virtuales u otros entornos digitales, WhatsApp, etcétera. El espacio educativo transmite mensajes y presenta ideas que subyacen a las prácticas de enseñanza.

Las innovaciones se desarrollarán en el espacio de Hiperaula. Esta denominación busca realizar un giro copernicano respecto del aula tradicional, con un frente donde se ubica el profesor, para proponer un aula en 360 grados.

Innovar para favorecer distintas formas de organización social. Se plantea innovar considerando diferentes formas de organización social en la propuesta de enseñanza. Según el propósito y el tipo de desafío planteado a los alumnos, puede haber momentos de trabajo con todo el grupo, tareas individuales o en parejas, así como consignas para resolver en pequeños grupos. Dar múltiples posibilidades de organización social enriquece las posibilidades de interacción de nuestros estudiantes.

Innovar bajo el principio de la flexibilidad. Consideramos la flexibilidad respecto de los modos posibles de estructurar los espacios, los tiem-

pos, los agrupamientos, los intercambios y los recursos como un aspecto central de las innovaciones. La consideración de opciones de trabajo, la variedad de recursos y los agrupamientos flexibles son algunas de las puertas que se abren a partir del atributo de la flexibilidad. La Hiperaula da la posibilidad de flexibilizar el uso del espacio y del mobiliario en función de las actividades que se proponen.

Innovar con tecnologías que favorezcan los aprendizajes. Las tecnologías digitales ofrecen múltiples posibilidades a los docentes en el diseño de las propuestas. La integración de las tecnologías digitales no se transforma en un objetivo o contenido en sí, sino que se realiza bajo plena conciencia del potencial respecto de la construcción de conocimientos de cada estudiante en los espacios curriculares.

En todos los casos la tecnología funciona como un factor necesario pero no suficiente, dado que la propuesta de enseñanza es el factor que produce las mediaciones más relevantes y enriquecedoras. De eso se trata, entonces, enfocar la enseñanza con tecnologías que posibiliten aprendizajes significativos. Abonamos a innovaciones tecnodidácticas y no meramente "tecnológicas" o "digitales" porque creemos que es el o la docente quien imprime el sentido pedagógico de la innovación tecnológica.

Innovar con co-enseñanza / equipo pedagógico. La co-docencia o trabajo en equipo pedagógico puede tener distintas características. La co-docencia puede significar asumir de manera compartida la clase, realizar "estaciones" simultáneas o asumir cada uno de los docentes distintos momentos de la clase. El núcleo de la enseñanza compartida no radica tanto en los procedimientos mediante los cuales se implementa, sino más bien en el enfoque desde el cual se piensa: el trabajo colaborativo docente. Si es un hecho que el conocimiento se construye colectivamente, entonces tejer redes entre colegas se constituye en una prioridad tanto dentro como fuera del aula.

Innovar y externalizar. Un aspecto relevante de los proyectos de innovación es la inclusión de la documentación de la experiencia con relatos escritos y/o audiovisuales. Los relatos se plasmarán en formato de *e-book* dentro de la Colección Educación Superior de la editorial de la Universidad Isalud. Resulta de gran valor expandir las innovaciones en la enseñanza universitaria para compartirlas con otros docentes de la universidad y diversos actores de la comunidad educativa universitaria. Además, se organizan sistemáticamente encuentros de intercambio para relatar las experiencias desarrolladas.

El Observatorio y su Programa de Andamiaje y Acompañamiento se enmarcan en la transformación de las prácticas de enseñanza para que estas promuevan aprendizajes significativos y potentes por parte de los estudiantes. Las innovaciones que se buscan favorecer y desarrollar tienen más que ver con un cambio de formatos y cosmovisiones sobre el proceso educativo que con el espacio físico concreto donde ocurre la enseñanza, o con los dispositivos tecnológicos que se incluyen en las propuestas.

A través de la Hiperaula, la universidad pone a disposición de docentes y estudiantes los recursos y enfoques para facilitar el enriquecimiento de las propuestas y potenciar aprendizajes múltiples y divergentes. Se trata de generar y acompañar transformaciones que interpelen a los sujetos para atravesar los procesos y desafíos que emergen de la cultura digital, los escenarios pospandémicos y las nuevas problemáticas globales.





1. Tres rotafolios digitales móviles: permiten generar, compartir y descargar contenido en tiempo real.
2. Pizarras analógicas y paneles vidriados para registrar ideas y/o socializar producciones.
3. Cañón para duplicar pantalla y proyectar contenido desde la computadora.
4. Mobiliario móvil para agilizar agrupamientos y facilitar el manejo flexible del espacio; mesas de diversos tamaños para agrupamientos variados.
5. Paneles acústicos para el control de ruido.
6. Barra de micrófono de alta precisión.
7. Cámara con sensor de movimiento.
8. Computadora/tablet de 75' que permite compartir y descargar contenido en tiempo real.

Referencias

- AGULLÓ, M., M. FERRARELLI, S. REBOREDO DE ZAMBONINI & M. J. SABELLI (2021). "El trabajo con diversidad en la enseñanza universitaria". *Revista Isalud*, N.º 78.
- ANGULO MARCIAL, N. (2009). "¿Qué son los observatorios y cuáles son sus funciones?" *Innovación Educativa*, vol. 9, N.º 47, abril-junio, 2009, pp. 5-17. Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal.
- ANIJOVICH, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.
- ANIJOVICH y otros (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Fondo de Cultura Económica.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2020). "Del aula huevera al hiperaula". *Revista Retina*.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2018a). "Hacia la hiperaula". *Cuadernos de Pedagogía*, N.º 487, marzo 2018.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2018b). *Más escuela y menos aula*. Ediciones Morata.
- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- PERRENOUD, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó.
- RIVAS, A., F. ANDRÉ y L. DELGADO, L. (2017). *50 innovaciones educativas para escuelas*. Fundación Santillana.
- ZABALZA, M. A. y A. ZABALZA CERDEIRIÑA (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens.

¿La virtualización de emergencia como incidente crítico en la vida docente?

*Marcela Agulló, Mariana Ferrarelli, Mariana Ornique,
María José Sabelli & Silvia Reboredo de Zambonini*

Punto de partida: interrogantes y definiciones

Los docentes se vieron interpelados en relación con la modificación de sus prácticas de enseñanza por la virtualización de emergencia que motivó el aislamiento ocurrido en 2020 y 2021. Indudablemente, esta situación conmovió a la comunidad educativa (y a toda la ciudadanía en general), pero no necesariamente dicha conmoción condujo a la transformación de los sentidos habituales de las prácticas de enseñanza en la universidad. Los docentes tramitaron de maneras diversas esta "imposición" de emergencia.

En este artículo nos interesa instalar la pregunta sobre si la virtualización llevó a que los docentes revisaran sus concepciones sobre cómo enseñar, y sobre cómo aprenden los estudiantes. ¿La virtualización repentina los movilizó a problematizar la enseñanza?, ¿sobre qué aspectos o en qué momentos surgió esa problematización? Dado el contexto, ¿se generaron cambios sustantivos que transformaron la organización de la enseñanza o se trató de modificaciones de naturaleza más bien pasajera y cosmética?

En las páginas siguientes sostenemos que es posible pensar la necesidad de virtualizar las propuestas de enseñanza como un incidente crítico, aunque conocemos la complejidad de tal aseveración. Las primeras referencias teóricas al incidente crítico se atribuyen a Flanagan (1954), quien publicó un artículo sobre "la técnica" del incidente crítico. Esta técnica se proponía definir los requisitos para triunfar en una variedad de tareas en el campo de la industria. Flanagan señaló, asimismo, otras funciones: medir desempeños típicos, capacitar, seleccionar y clasificar personal, diseñar equipos de trabajo, definir motivaciones y actitudes del liderazgo, entre otros. Si bien se propuso como una herramienta de análisis en el campo de la psicología industrial y organizacional, se extendió a otros campos, como la enfermería, la educación, la medicina y también la investigación. La técnica fue cambiando su foco desde la mera descripción del incidente crítico hacia la concentración en los pensamientos, sentimientos y en las razones por las cuales los sujetos se comportan de determinada manera.

Un incidente crítico (IC) en el campo de la enseñanza puede definirse de distintas maneras según se lo considere:

- un caso externo o una experiencia real de la propia práctica que tiene características de imprevisión;
- un suceso imprevisto cuyo análisis se realiza en forma individual por el docente o en forma grupal entre el docente y un grupo de colegas;
- un dispositivo de formación;
- un suceso determinado en la práctica profesional con efecto desestabilizante.

En este marco, se resalta que un IC es considerado un evento o suceso imprevisto cuyo efecto es estresante y demanda una respuesta improvisada. Por su parte, Tripp (1993) afirma que los IC son producidos por el modo en que miramos una situación. Lo *crítico* del incidente, según este autor, está dado por la interpretación del significado que un hecho tiene. En ese sentido, implica otorgarle un juicio. No todo incidente, por más que conmueva, es crítico si no media su interpretación/reflexión.

Desde el enfoque de la formación continua de docentes reflexivos, en acuerdo con Anijovich y Cappelletti (2018), entendemos el incidente crítico como *un suceso no planificado y problemático que ocurre en la enseñanza, cuyo análisis y reflexión posibilitan la construcción de conocimientos y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza.*

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

En los incidentes críticos se ven reflejadas concepciones, estrategias y creencias de los docentes. Por ese motivo suponen “un palco privilegiado al que podemos asomarnos para analizar la identidad-en-acción del docente” (Bilbao Villegas & Monereo Font, 2011, p. 136).

En acuerdo con Anijovich y Cappelletti (2018), la posibilidad de abordar formativamente los incidentes críticos habilita, por su carácter problemático, la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y, en ocasiones, sobre los supuestos y las creencias que tienen los docentes, en este caso sobre la enseñanza en el nivel superior. Esto significa que una potencialidad del incidente es el trabajo alrededor de sí mismo. En este sentido, el incidente crítico es tal en tanto posibilite *revisar los modos habituales del actuar docente y generar reflexiones al respecto tanto en sentido retrospectivo (lo que se hizo) como prospectivo (lo que se hará de ahora en adelante).*

Respecto del sentido reflexivo del IC mencionado en el párrafo anterior, consideramos relevante destacar una variable contextual muy importante: dadas la vertiginosidad y la urgencia de la virtualización de emergencia, las posibilidades de reflexión pudieron estar presentes, pero no así las condiciones institucionales, familiares, personales, profesionales, económicas, etcétera. Vale recordar que, para el personal de salud que además desempeña tareas docentes resultó sumamente dificultoso tener “tiempo” y disponibilidad para la reflexión. El cansancio y el agotamiento atravesaron a numerosos docentes de carreras de salud que además ejercían como personal de salud.

¿Las instituciones se centraron más en brindar herramientas y plantear instancias para dar orientaciones y pistas de trabajo en la virtualidad que en generar espacios de reflexión y vuelta sobre la propia práctica? Dada la incertidumbre imperante en 2020, ¿era posible generar espacios sistemáticos de reflexión? ¿La premura por “salir a dar una respuesta concreta” ante la imposibilidad de dar continuidad a la enseñanza presencial les ganó a las instancias reflexivas? Tal como Shulman (2002) expresa, se requieren determinadas condiciones para que emerja la reflexión. Así el IC es “producido”, se transforma en crítico en la medida en que es reflexionado, dejando atrás la mera reflexión descriptiva y poco profunda para dar paso a modificaciones que transforman el actuar docente desde sus raíces y su misma constitución en la praxis.

Podemos decir que la virtualización de emergencia se constituyó como incidente desestabilizador central de la presencialidad, en especial porque implicó modificar el modo habitual de actuar “presencialmente”. Ahora bien, ¿ello resultó en la modificación de las maneras habituales de actuar? Y cuando se evidencia reflexión, ¿sobre qué aspectos reflexionan los docentes a partir de la virtualización de emergencia?, es decir, ¿qué marcos de la enseñanza se ven afectados por la reflexión a partir de la suspensión repentina de la presencialidad?

Aportes de la investigación

A partir de una investigación que llevó adelante parte de este equipo,⁵ analizamos las prácticas de enseñanza de enfermería de una universidad privada en virtualización de emergencia desde las propuestas plasmadas en las aulas virtuales y a través de entrevistas en profundidad.

En todos los casos la investigación evidencia una primera *conmoción subjetiva* que, en parte, dio paso al *descubrimiento* de nuevas herramientas y a una nueva mirada sobre las propias clases. Queremos destacar la idea de conmoción porque todos los docentes en las entrevistas mencionan una desestabilización de gran magnitud (aluden a palabras relativas a catástrofes naturales, tales como *tsunami*, *huracán*, *aplastamiento*, al referirse al estallido de la pandemia y la posterior virtualización, o describen el momento como "catastrófico"). Esa "conmoción" fue más intensa en el primer cuatrimestre de 2020 y continuó, aunque un poco atenuada, en el segundo cuatrimestre. Cabe advertir que se evidencia **una resignificación de lo ocurrido** a partir del tiempo transcurrido:⁶ lo que empezó como algo forzado, que desestabilizó subjetivamente, fue cediendo hacia el descubrimiento de nuevas modalidades de trabajo que se consideran valiosas para los aprendizajes y a su **empoderamiento como docentes en la virtualidad**.

En esta investigación advertimos que la virtualización de emergencia resultó ser un *incidente crítico cuyo contenido central* fue, por un lado, la relación de los docentes con las tecnologías y, por otro, el vínculo con los alumnos. En este sentido, la virtualización de emergencia se configuró como IC, lo que posibilitó revisar estos dos aspectos.

Vale aclarar que comprendemos los sentidos de la mediación tecnológica, no solo como un problema de dispositivos y decisiones instrumenta-

5 Investigación realizada en el marco de un Proyecto de investigación de la Universidad Isalud, en el marco de las becas de investigación Mario Astorquiza. *Acercas de los cambios en las prácticas de enseñanza del primer ciclo de la licenciatura de enfermería en contexto de virtualización de emergencia - año 2020*. Se indagaron 12 espacios curriculares con sus respectivos docentes del primer ciclo de la licenciatura en enfermería de una universidad privada. En el capítulo siguiente se aborda en profundidad la investigación.

6 La investigación se llevó a cabo en 2021.

les, sino como una cuestión pedagógica con potencial para transformar las prácticas de las y los docentes. Como señala Jesús Martín-Barbero, la tecnología deja de ser un componente “meramente instrumental para expresarse, densificarse y convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras” (2009, p. 80). Es decir, en este contexto de virtualización, los docentes **se vieron atravesados por la forma y el sentido que le otorgaban a la tecnología**. Esto les permitió repensar sus propuestas de clase y construir sus aulas virtuales para diversos propósitos, pedagógicos y comunicacionales. En algunos casos, estas transformaciones aparecieron mediante cambios *superficiales*, en el marco de una búsqueda de asemejar las clases presenciales en la virtualidad. En otros casos se incluyeron *mejoras* que generaron modificaciones *sustanciales* en pos de los aprendizajes de los estudiantes. Estas últimas derivan del interés de muchos profesores por la búsqueda de la inclusión de la tecnología en sus clases, para potenciar los aprendizajes.

Otro aspecto que cobra especial relevancia durante la virtualización de emergencia estuvo dado por la **preocupación de los docentes por sostener el vínculo pedagógico y afectivo con sus estudiantes**. A lo largo de las entrevistas, se reitera el interés en buscar maneras de acompañar los aprendizajes utilizando diversas estrategias. Emerge la necesidad constante, en muchos casos, de flexibilizar los diseños, modificar formatos de clases o fechas de entregas de trabajos, y sumar otras vías de comunicación para adaptar las propuestas a las posibilidades de cada contexto en particular. Mantener contacto asiduo con los estudiantes, y atender sus necesidades formativas, laborales, personales e incluso sanitarias y ambientales, se enuncia como un objetivo fundamental orientado a sostener las trayectorias.

Una característica refiere a la **intención de generar un “espejo de la presencialidad en la virtualidad”**, en sintonía con lo expresado por Marotias (2020). Algunos docentes se aseguraron de que las aulas virtuales emularan la transmisión presencial y funcionaron más a modo de reposi-

torio, con encuentros sincrónicos por Zoom para exponer/transmitir contenidos linealmente. En oposición, otros docentes realizaron actividades que nunca habían experimentado, salieron de sus prácticas habituales y tomaron riesgos para aventurarse en otros formatos y propuestas.

En la investigación mencionada, el momento de la entrevista funcionó en gran medida como una instancia para que los docentes “detuvieran el tiempo” para, a través de las preguntas del entrevistador, volver a pensar acerca de la experiencia misma de ser docente en tiempos de virtualización de emergencia. En este sentido, destacaron los entrevistados la necesidad de sostener un vínculo más cercano, flexible y empático con las y los estudiantes. Esto fue posible de ser reconocido como un contenido a ser pensado cuando se propició un momento para reflexionar sobre ello.

Por otra parte, los entrevistados destacaron diversas instancias que los ayudaron a aprender en la virtualización de emergencia: instancias formativas dentro de la universidad y fuera de ella. De manera casi unánime, el intercambio de experiencias entre colegas funcionó como espacio para “tomar prestado”, ampliar o revisar lo que se estaba haciendo.

En síntesis, resulta evidente que situaciones muy movilizantes y destabilizantes como las que hemos vivido, en especial en el primer año de la virtualización de emergencia, llevaron centralmente a modificaciones en las formas en que los docentes incorporaron la tecnología en sus clases y en los modos de vincularse con sus estudiantes. La investigación arrojó que la gran mayoría de los docentes reformularon su relación con la tecnología, y ampliaron y expandieron la comunicación con los estudiantes para construir un vínculo más cercano con ellos; esto fue objeto de reflexión en las entrevistas.

En el estudio realizado, también se plantea que solo en algunos docentes se han generado modificaciones profundas en los modos de concebir o reconcebir la enseñanza de la enfermería. En esos casos, la virtualización de emergencia resultó una oportunidad para potenciar la enseñanza en pos de aprendizajes significativos. Otros docentes continuaron con las mismas prácticas tradicionales de la presencialidad “traducidos” a la virtualidad.

Referencias

- ANIJOVICH, R. & G. CAPPELLETTI (2014). "La formación docente en Ciencias Jurídicas: El análisis de los incidentes críticos en la enseñanza". *Revista de Educación*, N.º 7.
- BILBAO VILLEGAS, G. & C. MONEREO FONT (2011). "Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente". *Revista electrónica de investigación educativa*, 13 (1), 135-151 [<https://bit.ly/3D7CpYx>].
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J., N. ELÓRTEGUI ESCARTÍN & M. MEDINA PÉREZ (2003). "Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de ciencias naturales". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 17 (001), pp. 101-112 [<https://bit.ly/3KXF5tE>].
- FLANAGAN, J. C. (1954). "The critical incident technique". *The Psychological Bulletin*, 51 (4), pp. 327-358 [<https://doi.org/10.1037/h0061470>].
- MARTÍN-BARBERO, J. (2009). "Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural Teoría de la Educación". *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, N. 1, marzo, 2009, pp. 19-31, Universidad de Salamanca [<https://bit.ly/2EliNu2>].
- MAROTIAS, A. (2020). "La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial". *Revista Hipertextos*, 8 (14), 173-177 [<https://bit.ly/3QuLeyB>].
- MONEREO, C. (2010). "La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos". *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178 [<https://bit.ly/3B20Han>].
- SHULMAN, J. H. (2002). "Happy Accidents: Cases as Opportunities for Teacher Learning"; *WestEd*, April.
- TRIPP, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgment*. Routledge.

Cambios en las prácticas de enseñanza del primer ciclo de la Licenciatura en Enfermería en el contexto de virtualización de emergencia. Lado A y lado B de una investigación

Marcela Agulló, María José Sabelli, Mariana Ferrarelli, Mariana Orniqne, Luján Báez, Rogelio Miyar, Eva Silva, Gustavo Gagniere, Ayelén Bonifacio & Jorgelina Savoi

Introducción

En este artículo se presenta la investigación denominada *Acerca de los cambios en las prácticas de enseñanza del primer ciclo de la Licenciatura en Enfermería en contexto de virtualización de emergencia*, desarrollada desde la Universidad Isalud, en el marco de las becas Mario Astorquiza, con apoyo de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la misma universidad.

Los investigadores y las investigadoras que integramos el equipo de investigación somos docentes de la Licenciatura en Enfermería y del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud, así como alumnos y alumnas y/o egresados y egresadas de dicho profesorado.

Esta comunicación se estructura en dos partes: las denominaremos lado A y lado B de la investigación. Consideramos que ambas son relevantes para dar cuenta tanto de la investigación realizada, su metodología y resultados, como del proceso de conformación de un equipo de investigación y de los aprendizajes construidos en tanto investigadores.

El lado A representa lo que habitualmente se muestra de las investigaciones: es el lado epistemológico, estratégico y técnico, en términos de lo que se presenta a la comunidad académica. Aborda el proceso de investigación, sus objetivos, metodología, marco teórico y resultados. Por su parte, el lado B es un aspecto que no suele tener visibilidad, pero resulta sumamente importante para analizar la conformación de grupos de investigación. Busca visibilizar aspectos que no suelen plantearse en la comunicación de los resultados de los procesos de investigación: los aprendizajes realizados como investigadores, las creencias revisadas sobre el propio proceso de investigación, las tensiones que se presentaron al investigar, etcétera.

Lado A: acerca del proceso de investigación

Nuestras decisiones metodológicas

El objetivo central de la presente investigación fue *comprender los cambios ocurridos en las prácticas de enseñanza en el primer ciclo de la Licenciatura en Enfermería en una universidad privada, en el contexto de la pandemia de 2020*. Hemos desarrollado un diseño **cualitativo y de generación conceptual**. Partimos de asumir una lógica cualitativa, la cual implica un proceso de construcción teórica creciente, inductivo, desde supuestos generales para orientar la construcción de la evidencia empírica en un ir y venir entre teoría-empiría, de tipo dialéctico:

La denominación de modo de generación conceptual tiene su anclaje en la noción y centralidad de los procedimientos de construcción de categorías que den cuenta de la descripción y comprensión holística del hecho social investigado. La naturaleza de los resultados buscados son conclusiones en términos de esquemas conceptuales que no pretenden ser generalizables estadísticamente, sino fértiles teóricamente para describir e interpretar el caso en estudio y ser transferibles a otros casos. Su validación está referida a la seriedad y rigurosidad del proceso de construcción del/los esquemas conceptuales y a la mencionada "fertilidad teórica" (Sirvent, 2010).

En esta investigación hemos tomado el "caso de la formación de enfermería". Conceptualizamos el caso como instrumental (Marradi, Archenti y Piovano, 2018) en tanto la formación en enfermería no es un fin en sí mismo, sino un medio para entender los cambios en la enseñanza en la universidad en contexto de virtualización de emergencia. Además, diseñamos una muestra por conveniencia, la población está conformada por diez docentes del primer ciclo de la Licenciatura en Enfermería, que están a cargo de doce espacios curriculares con sus respectivas aulas virtuales.

Para la recolección de datos utilizamos dos herramientas: la **entrevista individual**, semiestructurada en profundidad, y el **análisis de contenido** de las aulas virtuales. En ambas instancias se trabajó en pareja o

en grupos, se analizaron los datos obtenidos y se elaboró un registro “denso” con columnas —observables, implicancias y análisis— siguiendo los pasos del Método Comparativo Constante y la Teoría Fundamentada o *Grounded theory* (Glaser-Strauss, 1967).

En el marco de la **Teoría Fundamentada** (TF) se busca construir categorías teóricas a partir de los hallazgos del terreno y se presentan como un conjunto de conceptos interrelacionados en afirmaciones que puedan usarse para explicar un fenómeno social determinado, como en nuestro caso, los cambios en las prácticas de enseñanza de enfermería. Generalmente la teoría desarrollada es sustantiva, es decir que se obtiene a partir del estudio de un contexto específico —la carrera de Enfermería, en nuestro caso— y, por lo tanto, su aplicación se centrará principalmente en ese contexto o en entornos similares a modo de transferencia de categorías. En este proceso, subyace un razonamiento o enfoque inductivo como proceso cognitivo para recoger datos y para realizar un proceso analítico riguroso y sistemático, y organizar los resultados. En este mismo sentido, este método nos permitió un análisis intensivo de nuestra empiria.

El método de la Teoría Fundamentada es el de **comparación constante (Método Comparativo Constante)** en tanto connota una continua revisión y comparación de los datos capturados para ir construyendo teoría. Strauss (1970) define sus procedimientos básicos en: recogida de datos, categorización, codificación, comparación y reflexión analítica en notas. Para elaborar teoría es fundamental que se descubran, construyan y relacionen las categorías encontradas; estas constituyen el elemento central para mostrar las relaciones entre ellas y los datos.

Codificación y categorización son, respectivamente, los aspectos físico, manipulativo y conceptual de una misma actividad, a los que, indistintamente, suelen referirse algunos investigadores con una u otra denominación. La *categorización* hace posible clasificar conceptualmente las unidades o segmentos de la empiria que visibilizan un significado o tipo de significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos,

perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etcétera dentro del registro de la empiria. La *codificación*, en cambio, es la operación concreta por la cual se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida. Los códigos, que representan a las categorías, consisten por tanto en marcas que añadimos a las unidades de datos para indicar la categoría a la que pertenecen.

El análisis de datos de forma sistemática, contrastando incidentes, categorías, supuestos y propiedades que surgen durante estos procesos, facilita esa comparación constante de similitudes y diferencias de incidentes identificados en los datos con el objetivo de descubrir patrones que se repitan. Luego de las primeras lecturas de nuestros registros y de los primeros análisis, pudimos construir un *racconto* holístico de los registros. Entendemos por *racconto* holístico⁷ un texto metodológico que permite visibilizar “ese hilo conductor” entre los registros para poder captar esos significados transversales que los actores otorgan a sus relatos. Posteriormente fuimos definiendo las principales categorías a lo largo de nuestros registros, comparándolas y seleccionando las más recurrentes y significativas, que serían finalmente las que compondrían nuestro esquema conceptual sobre la base de la teoría que emerge de nuestros datos. Del proceso de comparación surgió una gama de categorías y propiedades que, en esta etapa, se integró para formar el núcleo de la teoría emergente que se ilustra en nuestro cuadro de resultados.

Simultáneamente, en nuestra investigación se llevaba a cabo el **desarrollo del marco teórico**, lo cual permitió, durante el procesamiento, profundizar el análisis de la empiria con los aportes de los autores. La TF establece la distinción entre la teoría formal y la teoría sustantiva, con énfasis en la última, que esta está relacionada con la interacción permanente que el investigador logra en el proceso de recolección de datos, de los cuales pueden ir surgiendo nuevas hipótesis para ser verificadas. En tal sentido, esta teoría es el resultado del procesamiento sistemático de

7 *Racconto* holístico es un concepto que se utiliza desde hace varias décadas en el marco de la cátedra Investigación educativa I de la FFYL, UBA, Carrera de Ciencias de la Educación, cuya referente es María Teresa Sirvent.

los datos de campo mediante procesos de codificación y categorización (Glasser y Strauss, 1967).

La teoría formal se identifica con el estilo de recolección de datos y el análisis teórico que surge de la lectura de los primeros antecedentes, a partir del cual se hace posible la construcción de primeros supuestos y se compara constantemente con la teoría de los datos que van surgiendo de la investigación. La TF parte de la convergencia de una serie de ejes o conceptos teóricos relevados de la bibliografía en uso, las que buscan ponerse en diálogo mediante la comparación constante con la realidad estudiada.

Este trabajo se ubica dentro de la lógica cualitativa, que se vale de la **inducción analítica y la búsqueda de la generación de teoría, la comprensión y la especificidad**. Se buscó construir esquemas conceptuales adecuados a la realidad estudiada tal como la cuentan los actores sociales —docentes de Enfermería— con quienes se interactuó, más que verificar hipótesis predeterminadas por una relación causal entre variables (Sirvent, 2003). Se buscó comprender a través de observaciones de aulas virtuales y entrevistas los sentidos que los propios actores otorgaron a sus prácticas.

Durante el trabajo con la lógica cualitativa se generaron categorías nuevas además de las aportadas por la teoría canónica o legitimada, lo cual permitió una visión más compleja y completa de la realidad estudiada. Como arriba se esbozó, el énfasis se puso en el **raciocinio inductivo o de abstracción creciente de la teoría**, dado que a partir de “**incidentes**” de la realidad (base empírica) se construyeron categorías a partir de un avance en espiral (que combinó obtención de información y análisis). Vale destacar que la lógica cualitativa pone su énfasis en el hecho que se construye, en la inducción analítica y en la posibilidad de generar teoría y comprensión de la realidad. Con respecto al vínculo entre teoría y empiria en el marco de esta lógica, María Teresa Sirvent (2003) afirma que este modo de operar no es a-teórico sino que supone un modo diferente de trabajar con la teoría: la teoría previa orienta y focaliza el objeto de estudio y la pregunta inicial, y luego se construye teoría de base en el trabajo con la empiria.

En otras palabras, se propició un lugar de la teoría canónica o de los saberes legitimados que se interceptaban con los saberes de la TF y, además, con los saberes de la experiencia del investigador, de manera inductiva y en un movimiento de abstracción creciente, lo que generó nuevas categorías teóricas articuladas en esquemas conceptuales. Fueron centrales las instancias internas de capacitación sobre esta tarea metodológica, que han aportado a nuestro rol como investigadores.

La combinación de las estrategias de recolección de información (entrevistas, análisis de contenido de aulas virtuales) realizadas por los distintos investigadores constituyó estrategias de triangulación de datos e investigadores (Denzin, 2004) que permitirán aumentar la sensibilidad al descubrimiento de variaciones y casos atípicos, al tiempo que disminuirán la tendencia al sesgo inherente al uso de un determinado y único método (Jick, 1994).

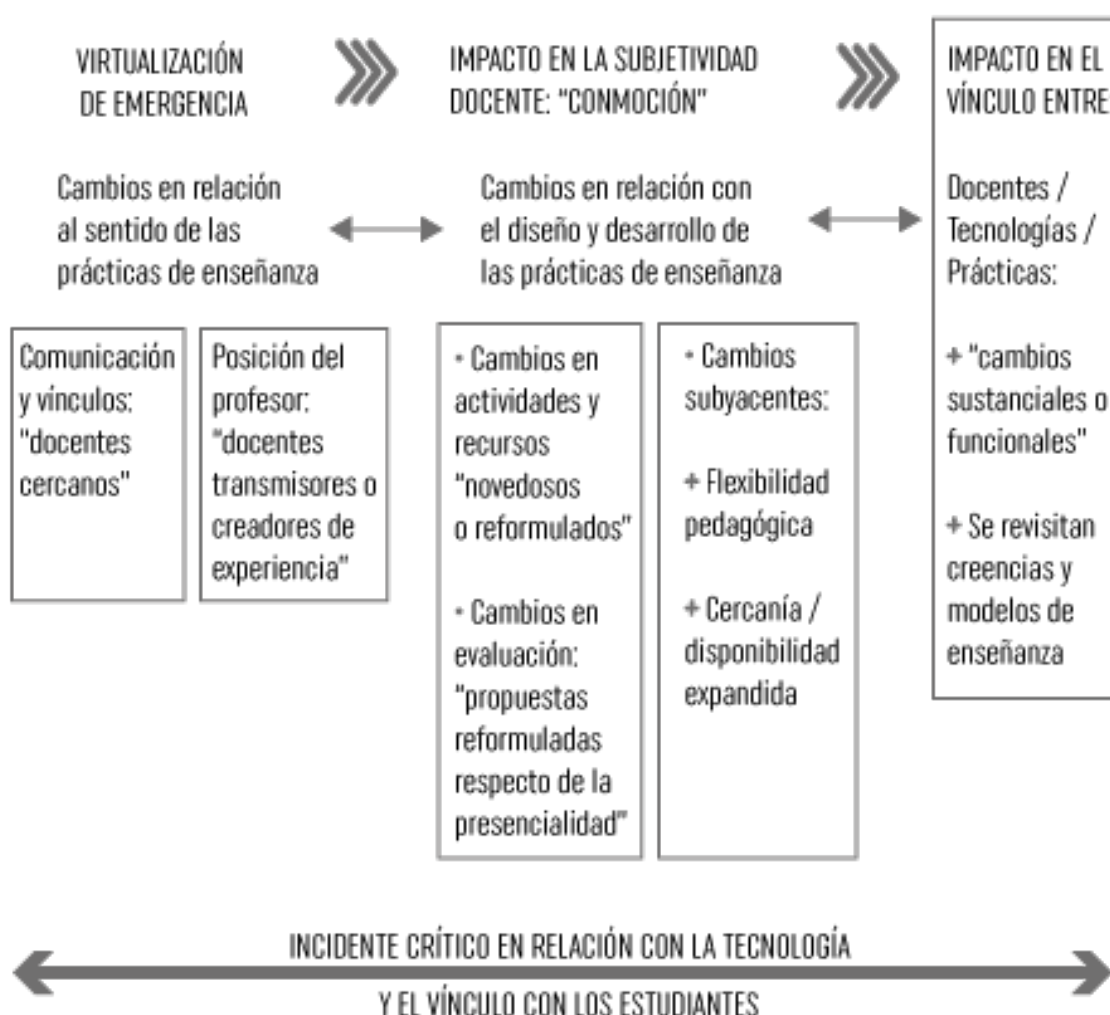
Este proyecto tiene la particularidad de que sus autores también son docentes. Esto imprime características específicas en el involucramiento del investigador que se encuentra diseñando, poniendo en marcha y analizando la práctica profesional docente de colegas, es decir, es docente e investigador al mismo tiempo. Es interesante desarrollar y estar atentos como equipo al fenómeno de la implicancia. Elias (1983) señala al respecto que nuestra participación personal y nuestro compromiso constituyen una de las condiciones previas para comprender el problema que hemos de resolver como científicos. Tener conciencia de esta implicancia nos permitió estar alertas a la necesidad de cierto distanciamiento para poder comprender el fenómeno que se estaba estudiando, más allá de la familiaridad que se tenga con este y así poder construir la teoría que emergía de los datos.

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

Las instancias de “terreno”, las entrevistas y los análisis de contenido de las aulas virtuales de los espacios curriculares de nuestra muestra nos permiten obtener registros “codificados”, es decir, deja-

mos emerger algunas categorías que fueron dando forma a nuestra escultura teórica, a nuestra propia "teoría de base" que ha sustentado nuestros resultados y que dotaron de "significación" a nuestra evidencia empírica.

Entonces, a partir de las instancias empíricas de las entrevistas y del análisis de aulas virtuales, así como de las retroalimentaciones al interior del equipo y de la lectura de antecedentes teóricos, elaboramos un cuadro a modo de *escultura teórica* que permite comunicar nuestros puntos de llegada, nuestros hallazgos y resultados.



Cuadro 1. Resultados de la investigación: "Virtualización de emergencia y cambios en las prácticas de enseñanza".

Procedamos a desarrollar los resultados.

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

Los docentes en las entrevistas mencionan una desestabilización de gran magnitud, aluden a palabras relativas a catástrofes naturales tales como *tsunami*, *huracán*, *aplastamiento* al referirse al estallido de la pandemia y posterior virtualización, o describiendo el momento como "catastrófico". En todos los casos la virtualización de emergencia impactó en cómo ellos enfrentan sus propuestas de clase y en el vínculo con las tecnologías. Así lo expresan algunos docentes en las entrevistas:

- "El primer semestre fue muy catastrófico a nivel personal, pero hoy entiendo que fue a nivel general." (E3)⁸
- "Eso para mí en el primer año fue terrible, un tsunami lo que pasó y lo que tuvimos que atravesar." (E2)
- "Tenía un miedo terrible porque estaba acostumbrada a estar en el aula. Le tenía terror al campus [...] Me preguntaba '¿cómo voy a subir una clase?'" (E5)

Esa "conmoción" fue más intensa en el primer cuatrimestre de 2020 y continuó, aunque algo atenuada, en el segundo cuatrimestre.

Cabe advertir que se evidencia una resignificación de lo ocurrido a partir del tiempo transcurrido: lo que empezó como algo forzado, que desestabilizó subjetivamente, fue cediendo hacia el descubrimiento de nuevas modalidades de trabajo que se consideran instancias valiosas de aprendizaje docente y un empoderamiento en la virtualidad.

⁸ Se incluirá el código de registro del entrevistado utilizado en la investigación con su numeración cada vez que se haga mención a las palabras de los entrevistados.

Sobre los cambios con relación al sentido de las prácticas de enseñanza: los vínculos, la comunicación y la posición del profesor

Respecto del *vínculo con los estudiantes y el entorno*, encontramos docentes que caracterizamos como “cercanos”. En muchos casos, contemplan situaciones particulares —de los distintos escenarios familiares de los estudiantes, ya sea con relación a la organización familiar o a casos de enfermedad-fallecimiento de familiares por Covid—, situaciones económicas o socioambientales —dificultades para acceder a un dispositivo tecnológico o dificultades en la conectividad— o situaciones laborales, tal como el agotamiento del personal de salud durante la pandemia. A estos profesores atentos a las realidades de los estudiantes hemos dado en llamarlos docentes empáticos/contextuales, en contraposición a otros docentes —muy pocos de los entrevistados— que no priorizaron estos aspectos. Respecto de los docentes empático/contextuales, registran activamente el contexto, no lo toman como dado sino como algo que se puede transformar lo que impacta sobre el carácter inclusivo de sus propuestas.

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

- “Traté de buscar medios para acercarme a los alumnos. Con el Zoom sentí que tenía un contacto con los alumnos, como que yo, a través de esa cámara, me podía volver a insertar en el aula y estar con ellos. [...] Después abrimos un grupo por WhatsApp y tenía ese contacto, que fue muy rápido y me permitía acercarme a ellos. Sinceramente, necesitaba tener el contacto con el alumno, no me conformé con subir el material. El WhatsApp fue lo primero, después me animé a las clases por Zoom.” (E3)

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

- “Entiendo el contexto de los alumnos. Ellos y yo tenemos problemas con la conectividad, muchas veces. No todos nuestros alumnos tienen la disponibilidad de dispositivos, por ejemplo, una computadora

o que en la familia haya dos o tres computadoras o dos o tres celulares, entonces tengo por ahí la dificultad de que una alumna que es mamá tiene que prestar el celular a la hija, al otro hijo, y entonces, tenemos dificultades con respecto a eso.” (E1)

- “La comunicación vía WhastApp era lo mejor, rara vez por plataforma... en los foros cuesta mucho que participen... es más inmediato el WhatsApp el trabajo colaborativo se veía más por WhatsApp que en foros. Distintas herramientas se complementaban, muchos hacen todo desde el teléfono.” (E6)

Para la mayor parte de los docentes, los encuentros sincrónicos tenían un propósito de “encuentro vincular”, además de espacio de “aprendizaje” en términos de sostener lazos de “empatía y cercanía” con los estudiantes. Estos docentes “abrieron” distintos canales para conectar de muchas maneras con los estudiantes, casi cotidianamente.

Respecto de la **posición del profesor**, pudimos advertir que algunos docentes en los encuentros sincrónicos por Zoom se posicionaban como “creadores” de experiencias formativas. Se priorizaba la interactividad, la permanente participación de los estudiantes y las lecturas y actividades previas por parte de estos últimos. Otros docentes se posicionaban en un rol de “transmisores”. Para ellos el encuentro estaba centrado en la explicación y exposición de su parte. Finalmente, encontramos un grupo de profesores que en determinados momentos tomaron una u otra postura, en función de la necesidad de cada clase.

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

- “El Zoom lo uso para dar clases. En los avisos les mandaba el mensaje de que iba a hacer la conexión, les dejaba abierta la reunión. En el Zoom explicaba el Power, daba la explicación de lo que yo subía en la plataforma.” Posición de transmisor. (E7)
- “Ellos en el aula tienen un caso clínico, que es sobre lo que se trabajará la clase próxima, con anticipación le ponemos un título, tema y consignas, de antemano lo tienen en el Zoom se rodaba el role

playing; papeles de enfermero/s, paciente, familia y observadores. Al finalizar hacemos debriefing y si no da el tiempo, lo seguimos por plataforma, es un post que queda como tarea en el aula. Si eso estaba sin dificultades la próxima clase planteamos un nuevo caso... si hay inconvenientes se retoma. Esas reflexiones del post, se las comentamos por plataforma." Posición de creador de experiencias formativas. (E2)

Sobre los cambios con relación al diseño y el desarrollo de las prácticas de enseñanza

Los docentes expresan cambios en relación con el recorte o reacomodamiento de los contenidos y la bibliografía utilizada, pero más que nada, hay modificaciones sobre las **actividades** (transposiciones respecto de las actividades a la virtualidad, actividades novedosas, entre otros), **recursos nuevos** o **recursos resignificados**, etcétera. Todos hacen alguna alusión a los cambios en relación con las actividades. Respecto de estas, algunos docentes refieren haber incorporado actividades que nunca habían realizado, novedosas o bien actividades "reformuladas" por la virtualidad. Incluso algunos refirieron haber incrementado la cantidad de actividades en una misma clase. Respecto del primer aspecto, actividades que no se habían explorado antes, advertimos:

- "En el primer cuatrimestre ellos tuvieron que elaborar videos. Fue una buena experiencia tanto de primer año como de segundo. Fue sobre procedimientos, signos vitales, todo lo que puedan hacer en sus casas y sin gastar en materiales. Lo filmaban. Tuvo una buena respuesta y se comprendió el tema. Hubo detalles, pero se trabajó perfecto. Compartían los videos por el foro (los vinculaban por drive). Nunca había realizado esta actividad." (E4)
- "Utilicé herramientas que aprendí, por ejemplo, el Padlet, el Mentimeter, con la lluvia de ideas para los comienzos de las clases o para cierres; nunca las había utilizado." (E1)

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

- “Con el Drive aprendí a trabajar este año con el enlace. Yo tenía que encontrar la facilidad para mí como para el estudiante porque creo que el estudiante necesita tener la devolución de los TP. Me organicé un Drive específico y les pasaba el link. Ahí trabajamos todos juntos. El primero fue catastrófico, pero con el segundo organicé una hoja por grupo y ellos ya tenían sus consignas con los requisitos que debían cumplir. Pero también tengo trabajos en el campus.” (E8)

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

La **evaluación** también implicó modificaciones respecto a las prácticas prepandémicas y, a la vez, resultó un componente que tuvo numerosas modificaciones en 2020 y 2021. En principio, los docentes expresan haber planteado evaluaciones con consignas diferentes de las que siempre se habían utilizado. En todos los casos observamos propuestas de evaluación “necesariamente reformuladas”. Además, otros advirtieron que las mismas evaluaciones favorecían la copia y/o aprendizajes reproductivos, lo cual llevó a algunos a modificar las evaluaciones en otros cuatrimestres:

- “Sobre la evaluación fuimos evolucionando. Empezamos a ver lo difícil que era unir lo práctico y teórico. Propusimos casos clínicos, les explicamos a los alumnos. Al principio, fue un fracaso —se habían trabajado pocos casos previos—... Luego empezamos a generar un contexto para que puedan entender las consignas y no frustrarse...” (E2)
- “En el primer cuatrimestre armamos un tipo de evaluación como en la presencialidad, un examen donde se pregunta 40 minutos y listo y se copiaban. Sin embargo, la virtualidad, lo que me mostró fue que me di cuenta de que hay que elaborar evaluaciones que planteen si realmente el alumno comprendió. Después del primer cuatrimestre cambiamos los exámenes, ya no los hacíamos como en la presencialidad.” (E4)

Sobre algunos principios que subyacen en los cambios en las prácticas de enseñanza

Interesa focalizar en **aspectos subyacentes del cambio que no son expresados directamente por los docentes, sino que los inferimos**. Entre ellos, mencionamos la flexibilidad, la recomposición de la cercanía/presencia de lo presencial a lo virtual y la recomposición de la participación presencial a la virtual.

La **flexibilidad pedagógica** parece ser una condición para haber transitado la virtualidad. Advertimos que los docentes asumen —en este nuevo contexto— una “planificación flexible y abierta” de sus clases, atendiendo a variables de tiempos y espacios alterados por la situación pandémica y de virtualización. En este sentido, esto parece resultar un “cambio” relevante respecto de su posición anterior (prepandémica). Veamos un ejemplo:

- “Mirá lo que me pasó la primera clase del segundo cuatrimestre, ahora haciendo memoria: yo estaba dispuesto para empezar la clase el viernes a las 9. A las 8.45 se corta Internet. Esperamos media hora de la clase, digo ‘Bueno: vamos a dar la clase por WhatsApp’. Ese día mandé el material. Como era la primera clase, retomamos en un Zoom después. El primer cuatrimestre me enseñó que había que estar atento a modificar lo que se planificaba.” (E8)

Además, en otros fragmentos de la empiria se visualiza la búsqueda generalizada por construir cercanía/presencia a través de una **disponibilidad expandida** del docente, fuera del horario de clase. Esto es un cambio realizado por casi la totalidad de los docentes, quienes recompusieron las maneras de estar cerca de los estudiantes en un momento tan complejo.

- “Me encantó esto de la posibilidad de que uno esté tan lejos y pueda estar tan cerca. Me costó, pero salió. El Zoom ayudó a eso, el WhatsApp también.” (E5)

Sobre los tipos de cambios en las prácticas de enseñanza en relación al uso de la tecnología

Finalmente, identificamos dos tipos de cambios con relación al uso de la tecnología: **cambios a los que denominamos superficiales o de mejoras funcionales** (en muchos casos de espejo con las clases presenciales) y **cambios sustanciales**. Estas categorías surgen sobre la base de los aportes teóricos abordados de Puentedura (2008, 2012a, 2012b, 2012c), quien distingue el sentido que adquieren las tecnologías en las propuestas de enseñanza en función de la forma en que los docentes las incorporan en su propuesta. Veamos una referencia empírica sobre una **relación sustancial**:

- “Necesito que ellos aprendan, que comprendan con cierta profundidad, para eso hacemos grupos pequeños en Zoom con actividades específicas para que ellos puedan así relacionar lo que leyeron y entendieron y después, al final, las dudas que han quedado. Muchas veces comparto videos que están en YouTube de especialistas del campo, en el Zoom o asincrónico, que ponen en común las lecturas en un muro interactivo o en un foro. Ojo, también uso el pizarrón que tengo atrás, acá en mi casa, para hacer algún gráfico o cuadro.” (E7)

En cambio, otros docentes **replican en la propuesta por Zoom aquello que realizan en el aula presencial**. Veamos un ejemplo:

- “Buscar el compromiso del alumno, que esté conectado a las 8 o las 9, que entre al Zoom, nos saludamos, tomamos presente, planteamos la actividad, vemos cómo la resolvemos, llegamos a alguna conclusión. Es respetar la rutina de la universidad, como si estuviéramos dentro del aula.” (E9)

O bien sobre el uso del campus virtual:

- “Uno después se dio cuenta de que estábamos mandando mucha actividad a los alumnos queriendo compensar la falta de presencialidad.” (E6)

La comparación de los relatos anteriores nos permite advertir posicionamientos diferentes por parte de los docentes: el primero reconoce que el mero encuentro virtual (como el presencial) no garantiza que los estu-

diantes aprendan. Se ve compelido a realizar diversidad de actividades para desarrollar la comprensión. En cambio, en el segundo relato el docente hace una descripción de sus tareas como profesor en términos de “rutinas” a la manera de un *check list* que es necesario cumplir del mismo modo que en la presencialidad y sin interrogarse por el aprendizaje.

Al analizar la *organización de las aulas virtuales* podemos advertir que en la mayoría de los casos se constituyeron emulando el “aula física”. Notamos así que los docentes sustituyeron aula por aula (presencial por virtual): así se diseñó la siguiente correlación:

1. exposición presencial por videograbación o a través de presentación de PowerPoint (con o sin audio);
2. textos en papel por textos digitales.

En los casos en los que el PowerPoint carecía de explicación, se advirtió cierta dificultad para que los estudiantes comprendieran el sentido en la construcción de ese material por parte del docente, y quedaban opacadas las articulaciones entre dicho material y el resto de la propuesta.

También encontramos matices. En algunas aulas se evidenció una parte de sentido de sustitución, como fue mencionado previamente, pero que también logró multimodalizar los materiales y modificar el sentido habitual. Podríamos decir que parecen ser cambios más cercanos a mejoras funcionales, al decir de Puentedura (op. cit.).

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

Entendemos que es en la complejidad de los vínculos de los docentes con las prácticas de enseñanza y aprendizaje que la tecnología emerge como un elemento para facilitar y acompañar dichos procesos. La relación que los docentes de enfermería establecen con la tecnología, creemos,

influye en cómo los docentes abordan sus prácticas de enseñanza en este contexto necesariamente virtualizado.

Sobre la particular relación de los docentes con las tecnologías

Kap (2014), al referirse al vínculo que los docentes establecen con las tecnologías, identifica aquellos profesionales a los que denomina **vanguardistas**:⁹ ávidos de alternativas pedagógicas en un afán por motivar a los estudiantes y seducirlos con propuestas innovadoras que, en algunos casos, tienen poca o nula conexión con el contenido o el conocimiento a enseñar. Estos profesores y profesoras toman riesgos dentro del aula, se exponen y buscan acercarse a sus estudiantes mediante el uso de redes sociales, las plataformas de moda y el acercamiento a las prácticas que los jóvenes desarrollan por fuera de la institución académica.

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

- “El WhatsApp fue lo primero, después me animé a las clases por Zoom.” (E7)
- “Siempre está constante la comunicación, necesito comunicarme con el alumno. Por eso traté de hacer el aula lo más parecida posible y cuando logré superar esto del Zoom, porque para mí era un misterio porque yo nunca había hecho un Zoom, y me daba miedo, que te graban, esas cosas [con las] que uno se persigue.” (E5)

Otra tipología de vínculo con las tecnologías es de los **añorantes de lo previo**. Una docente lo expresa de la siguiente manera:

- “El formato virtual me genera resistencia, siento que me robaron el espacio [...] En lo presencial cuando entraba al aula todos ya estaban en grupos para debatir, porque les enseñé a debatir y cambiar opiniones.” (E9)

9 Kap identifica otras categorías que no encontramos evidenciadas en nuestra investigación.

Sobre las prácticas de enseñanza: creencias en juego y modelos de enseñanza

Asimismo, advertimos que las prácticas de enseñanza en Enfermería, a propósito de la virtualización de emergencia, tienen rasgos tanto de **tradiciones miméticas** como de **tradiciones transformadoras** de la enseñanza, tomando aportes de Jackson (2012). Las primeras están centradas en la transmisión de conocimientos fácticos y parten de la premisa de que su adquisición se efectúa a través de la imitación. Las segundas, las transformadoras, en cambio, dan cuenta de modificaciones profundas en los estudiantes. Los docentes que las representan son conscientes de los aspectos no previstos del aprendizaje y están abiertos a situaciones nuevas, no necesariamente previstas.

El análisis de los relatos de los docentes entrevistados da cuenta de que en algunos docentes hay cierta tensión entre ambas tradiciones. Esto no responde estrictamente a un cambio, sino más bien a una continuidad respecto de lo anterior (la prepandemia).

Tomando los aportes clásicos de María Cristina Davini (1989), la virtualización de emergencia parece haber profundizado el **modelo de transmisión**, al menos en el primer año y en especial en el primer cuatrimestre de la virtualización. Esto se visualiza en algunos docentes en particular, en tanto las prácticas presenciales de enseñanza de la enfermería han tenido históricamente rasgos del modelo de adiestramiento (Davini, 1989; Medina Moya y Prado, 2009). La virtualización de emergencia parece haber “corrido” en parte ese modelo de la escena. Lo que aparece como continuidad es la racionalidad en juego: primero explicación, luego aplicación. Se puede visualizar esa racionalidad técnica imperante en la formación de enfermeros (Medina Moya y Prado, 2009).

En concordancia con lo anterior y con los planteos de Báez y otras (2021), una creencia que subyace a los relatos de varios docentes y que se agudiza en este contexto pero que no es privativo de él, es la de suponer que enseñar significa transmitir información y que la actividad central del estudiante es la de recibirla. La secuencia en la que primero se pre-

senta la teoría y luego la práctica se constituye en una creencia en tanto parece no estar reflexionada, cuestionada. Solo un docente expresó que, a razón de la virtualización de emergencia...

- “La pareja pedagógica permitió que ambos participemos: los que damos teórico y la práctica... eso se fue mechando y combinando.” (E8)

Se evidencia escasa reflexión sobre esta lógica de relación entre teoría y práctica en los comentarios de los docentes. La deconstrucción más importante pareciera advertirse en los aspectos comunicacionales, en los que los profesores habilitaron una diversidad de canales (casi la totalidad de ellos), que no habían explorado previamente, buscando estar “cerca” de los alumnos.

Respecto de la relación entre **cambios en las prácticas de enseñanza y la categoría de incidentes críticos**, y remitiendo que el incidente crítico, tal como expresa Monereo (2010) puede definirse como **un suceso no planificado y problemático que ocurre en la enseñanza** cuyo análisis y reflexión posibilitan revisar los modos habituales del actuar docente. Encontramos en los relatos de los entrevistados que la virtualización de emergencia fue una conmoción para todos, un gran evento desestabilizador en el modo habitual de enseñar. Sin embargo, parece no haber traccionado a la revisión de las concepciones habituales de enseñanza de los docentes. Para quienes ya venían transitando un camino de deconstrucción de creencias sobre la enseñanza y con propuestas que buscaban dar protagonismo al estudiante, la desestabilización de la virtualización los llevó a repensar cómo hacían para transponer esto en un nuevo escenario. Y para quienes sostenían creencias sobre la enseñanza desde prácticas miméticas y transmisivas la virtualización de emergencia pareció traccionar a buscar un “espejo” de esto mismo. De ahí que las aulas virtuales emularan la transmisión presencial y funcionaran más a modo de repositorio.

Podemos expresar que la **virtualización de emergencia resultó ser un incidente focalizado en la relación de los docentes con las tecnologías**. En este sentido, se configuró como incidente crítico que posibilitó

revisar este aspecto. Sin embargo, no implicó necesariamente la revisión de la propuesta pedagógica.

Lado B: aprendizajes sobre la investigación y el rol de investigadores

Este apartado corresponde al “otro lado” de la investigación, a nuestros procesos de organización en el trabajo de indagación, a la historia natural de la investigación, como veremos a continuación, y centralmente, a nuestros aprendizaje como investigadores.

Respecto de nuestros procesos de organización en el trabajo de la investigación, a partir de la aprobación de nuestro proyecto de trabajo iniciamos una serie de encuentros sincrónicos para consolidar los equipos. Por unanimidad, en reuniones plenarias, hemos celebrado algunas fortalezas del equipo: en especial, la presencia de representantes de dos carreras de grado a partir de sus docentes y estudiantes colaboradores, así como también egresados de ambas carreras. Durante estas reuniones decidimos algunos pasos a seguir durante estos primeros meses de trabajo:

- desarrollar reuniones sincrónicas periódicas: mensuales o en algún momento quincenales;
- confeccionar un espacio colaborativo de trabajo unificado en un Drive donde se suban nuestros avances y todo aquel material en relación al proyecto que fuera de interés para su desarrollo;
- organizar este espacio colaborativo en dos subgrupos en los que se comparten los avances: el subgrupo de *marco teórico* y el subgrupo de *marco metodológico*.

En el interior del subgrupo de *marco teórico* indagamos antecedentes sustantivos vinculados en especial con el campo de la enseñanza de la enfermería y de la tecnología educativa. Avanzamos en caracterizar las prácticas de enseñanza en la formación de enfermeros, como así también las prácticas de enseñanza en contexto de virtualización de emergencia y

los posibles “tipos” de cambios realizados en las mismas, poniendo foco en los cambios en relación con las tecnologías.

En el interior del subgrupo ocupado de desarrollar el *marco metodológico* identificamos la importancia de diseñar herramientas que nos permitan o nos permitirán ir a terreno y confrontar teoría y empiria. En nuestras reuniones de trabajo, y de manera consensuada, distinguimos herramientas para acceder al campo. Las entrevistas que se realizaron siempre se hicieron en parejas.

Al avanzar en los primeros meses de la investigación nos planteamos comprender qué estábamos aprendiendo sobre el rol de investigadores y sobre el proceso de investigar, qué tensiones se nos presentaban, una suerte de actividad metacognitiva en nuestra tarea de investigadores.

Así, además de las reuniones y de las memorias de reuniones y poniendo foco en el proceso de investigación, nos propusimos “trabajar” entre nosotros sobre qué estábamos aprendiendo, qué creencias advertimos que se nos jugaban al investigar y qué tensiones identificábamos en este proceso.

Para ello nos inspiramos en aportes sobre la *historia natural de la investigación* o bitácora del investigador (Sarlé, 2003), a fin de identificar el grado de conciencia adquirido sobre el proceso de investigación y de explorar el valor formativo que el pensar reflexivo conlleva. Además, nos apoyamos en los aportes e investigaciones sobre la metacognición (Flavell, 1979; Ritchart, Church & Morrison, 2014) en tanto favorecedores de nuestros aprendizajes como investigadores. Nos resulta central abonar una formación como investigadores reflexivos de sus prácticas (Roget, 2020), sosteniendo una posición que vuelve sobre el proceso de investigación y sobre el rol de investigadores, que implica pensar qué se aprende, cómo, qué creencias se ponen en juego, qué se podría haber realizado de manera diferente, para revisar las acciones en futuras investigaciones.

Para profundizar sobre nuestros aprendizajes, tensiones y creencias como investigadores diseñamos distintos dispositivos para indagar al respecto, por un lado contamos con nuestros registros al momento de de-

sarrollar acciones de campo (notas de campo, implicaciones, etcétera), y por otro lado, realizamos una actividad específica con consignas para desarrollar de manera escrita sobre aprendizajes, tensiones, creencias como investigadores, que luego intercambiamos en reuniones plenarias.

Así, pudimos advertir:

Tensiones que se sostuvieron a lo largo de la investigación

Producto rápido versus construcción: aparecieron en la trayectoria de la investigación algunas situaciones que remiten a la búsqueda de certezas, la ansiedad por el producto rápidamente concluido en tensión con la construcción que deviene de un tipo de trabajo cualitativo como el que nos propusimos.

Encajar o construir/deducción versus inducción: identificamos tensiones entre el hacer “encajar la empiria en la teoría” en contraposición con una construcción dialéctica entre ambas. Si bien algunos miembros venían de otras investigaciones cualitativas, la mayor parte del equipo era novel respecto de la TF y no había transitado la perspectiva de la TF, en tanto requiere un ida y vuelta continuo.

Involucramiento versus distanciamiento: se evidenciaron tensiones propias de la implicación en tanto docentes e investigadores al mismo tiempo. Esto resultó visible al realizar y analizar las entrevistas, que fueron resignificadas en lecturas sucesivas. Advertimos nuestro involucramiento sobre cómo se nos jugaba nuestra concepción de enseñanza (y de la enseñanza en situación de emergencia en particular) en el análisis de las entrevistas, y fue necesario distanciarse temporalmente y compartir siempre con otros el análisis.

Los saberes que traemos con relación a qué es investigar y cómo se investiga en educación presentan diversas tensiones al colocarnos desde la perspectiva de la TF, a la vez, el involucramiento por ser docentes/investigadores nos planteó el análisis sostenido de nuestra implicación. Del mismo modo, algunas tensiones identificadas resultaron propias del

sostenimiento de una concepción dialéctica del conocimiento (producto rápido versus construcción).

Entendemos que las tensiones pueden visibilizar creencias que construimos sobre la investigación, cómo se realiza, quiénes participan, etcétera. Algunos autores expresan la relevancia que tienen las creencias epistemológicas o bien teorías personales que poseen los individuos sobre la naturaleza del conocimiento y del proceso de llegar a conocer (Schommer-Aikins, 2004). Las creencias de las y los investigadores ya se han estudiado y observado a lo largo del tiempo (Blanco y Latorre, 2008), pero hemos tenido la capacidad de advertir cuáles eran nuestras representaciones y prejuicios sobre el rol del investigador y sus estereotipos.

Entendemos que las formaciones profesionales (de las que todos provenimos) no siempre llegan a deconstruir estas creencias y que, por ende, se juegan en las investigaciones sin reflexionar. A continuación, identificamos creencias que consideramos “se nos jugaron” en la investigación y como investigadores.

Creencias que el equipo identifica

Tarea solitaria (no en equipo): varios integrantes vinculaban en los primeros meses la tarea de investigación a una tarea de pocos y solitaria. Aparecía en algunos relatos la sorpresa por descubrir que la investigación puede ser una oportunidad para trabajar en equipo, que no es solo una labor individual y de puertas adentro. Hemos advertido la importancia de esta modalidad de trabajo como un proceso en el que cada uno de nosotros, dentro de una amplia heterogeneidad, aprendió a respetar el conocimiento y las habilidades de cada miembro, participó en la toma de decisiones y formó parte activa del proceso.

Tarea para “elegidos”: sistematizar las notas de campo de cada uno de los integrantes de este equipo heterogéneo de profesionales nos ha permitido observar algunas representaciones que se daban por ciertas en torno al proceso de investigación y al perfil del investigador. Algunas

ideas que surgieron fueron que “para investigar hay que ser un sabio, un científico, o un experto en metodología de la investigación”, convirtiéndose esta en una tarea solo para “elegidos”, en contraposición a la comprensión inversa, que investigando se accede al conocimiento, se construye ciencia y se aprende a investigar. El equipo fue construyendo la idea de que el trabajo colaborativo y las redes de colaboración son estrategias clave dentro de la sociedad del conocimiento (Domínguez-Gaona *et al.*, 2015).

Aprendizajes sobre el rol del investigador y sobre la investigación

Nos resultó relevante profundizar cuáles nos resultaron los aprendizajes más significativos sobre el proceso de investigación y cuál el rol de investigadores en el campo de la educación. Así pudimos sistematizar lo que a continuación compartimos, que toma lo intercambiado en las reuniones y en la actividad escrita sobre los aprendizajes construidos en este proceso:

Deconstruir prejuicios: un aprendizaje que casi la totalidad del equipo identifica es haber podido deconstruir representaciones previas sobre las características que debía tener un investigador y sobre el proceso de investigación en sí mismo. Iniciado el proceso de deconstrucción (que consideramos sigue en proceso), nos pudimos acercar al objeto de investigación de otra manera y desde otra posición.

Construir un equipo de investigación: fue resaltado por la mayoría de los integrantes como un aprendizaje valioso. Los más novatos destacaron que durante el desarrollo de la investigación los sorprendió cómo se iba “armando” este equipo heterogéneo, interdisciplinario, con variados niveles de conocimiento.

Participar como protagonistas de la investigación: se destaca que la participación activa es central en el logro de los aprendizajes sobre la investigación y el rol del investigador. La idea de la participación como protagonistas se entiende desde ser parte de la planificación de las tareas del

grupo investigador, elegir cada uno de los integrantes las tareas y compromisos a llevar adelante e identificar tareas más desafiantes y gratificantes.

Construir una matriz conceptual y metodológica nueva: todos advertimos que aprendimos sobre un abordaje diferente de la investigación cualitativa, en términos del marco teórico: nuevos autores y categorías. Nuevos términos que representan formas diferentes de pensar la investigación y la enseñanza.

Advertir modos de construcción/participación: un aprendizaje que no fue esperado (así lo expresan algunos integrantes) es que se evidenciaron herramientas y formas de la comunicación intergrupal, así como se vivenciaron modos de cohesión del grupo.

Por último, queremos destacar que nos caracterizó y nos caracteriza la heterogeneidad como equipo de investigadores. Contamos con diferentes formaciones de base (licenciados en Educación, en Enfermería, en Comunicación, en Kinesiología y Fisiatría), tenemos edades diversas, experiencias disímiles en la enseñanza universitaria y en la investigación. Aprendimos *junto con* esta experiencia de investigación. Entendemos que esta diversidad nos potenció como investigadores, ya que compartimos, intercambiamos y reflexionamos en grupo total de investigadores, en subgrupos, en parejas, tríos, etcétera.

Algunas ideas para cerrar

A modo de síntesis, desde el **lado A** de nuestra investigación, que pone el foco en la construcción empírica de nuestro estudio, comprendimos que los cambios en la enseñanza durante la emergencia sanitaria han estado en estrecha relación con una primera conmoción subjetiva de los docentes, que luego dio paso al descubrimiento de nuevas herramientas, y en muchos casos les permitió reconcebir sus propias clases. En este contexto de virtualización, los docentes se vieron atravesados por la forma y el sentido que le otorgaban a la tecnología. Esto les permitió poder repensar propuestas de clases y construcción de aulas virtua-

les, que en algunos casos aparecían con cambios *superficiales*, como en espejo de las clases presenciales, pero en otros casos incluían *mejoras funcionales*, y en las entrevistas la mayoría de los profesores manifestaron su avidez en la búsqueda de la inclusión genuina de la tecnología en sus clases. Las aulas durante la pandemia han estado *vivas*, con movimiento y convocando, de distintas maneras y con diversas intensidades, a los estudiantes.

Algunos docentes no solo echaron mano a plataformas como Zoom o Meet, y a un uso del aula virtual institucional, sino que lo realizaron *articuladamente o unificadamente*. En este sentido, los docentes entendieron que lo asincrónico del aula necesariamente debía acompañarse de cierta cercanía o presencia, haciendo uso de *múltiples canales* que se integraban muchas veces entre sí.

En este sentido, los docentes —en su totalidad— se han mostrado muy *empáticos* con el contexto de sus estudiantes: familiar, económico, laboral, etcétera, y pusieron en juego una variedad de formas de comunicación y presencia para con sus estudiantes en línea con una decisión férrea de continuidad pedagógica. El vínculo de los docentes con las tecnologías coloca, a varios de ellos, como verdaderos vanguardistas. Para quienes ya venían transitando un camino de deconstrucción de creencias sobre la enseñanza, la desestabilización de la virtualización los llevó a repensar cómo hacer para transponer esto en un nuevo escenario. Y para quienes sostenían creencias sobre la enseñanza desde prácticas miméticas y transmisivas, la virtualización de emergencia pareció traccionarlos a buscar esto mismo en “espejo”.

En este proyecto hemos podido visualizar la complejidad del fenómeno estudiado, lo que queda plasmado en nuestro gráfico. Las distintas y variadas categorías convergen en un esquema conceptual integrador que ha pretendido mostrar algunos hallazgos que conforman en primera instancia, esa *teoría de base* que fundamos con nuestra propia evidencia empírica.

Por otra parte, visibilizamos el **lado B** de la investigación, en tanto devela las creencias y prejuicios que hemos construido como investigado-

res, así como las tensiones propias del proceso de una investigación cualitativa. Advertimos, en sintonía con los planteos de Sarlé (2003) sobre la historia natural, que resulta una herramienta para la formación profesional y la reflexión sobre el oficio/rol del investigador.

Para esta tarea Krause (Sarlé, 2003) hace referencia a dos términos que nos parece pertinentes de mencionar: *transparencia* y *contextualización*. La *transparencia* hace alusión a la posibilidad de entender cómo llegó a esos resultados el investigador, y la *contextualización*, a la descripción del contexto de descubrimiento. Consideramos estos dos procesos como facilitadores de aprendizajes significativos, como puntos de partida para el proceso metacognitivo y, finalmente, como una invitación para la deconstrucción de creencias sobre el oficio y perfil del investigador para dirigirse finalmente hacia una nueva mirada más colectiva/grupal y accesible.

Un aspecto fundamental de esta investigación es que se desarrolló enteramente de manera virtual. Esto permitió descubrir formatos novedosos de escritura colaborativa mediados por tecnologías de la comunicación. En concordancia con Doueihy (2010), la producción colaborativa mediada por las tecnologías se diferencia de otros modos de escritura porque permite combinar conocimientos diversos, generar producciones altamente creativas y dar respuestas más originales. Las tecnologías hicieron difusas las jerarquías tradicionales en la composición de los equipos y pusieron a su disposición recursos propios, tales como la creación de mensajes y la escritura en los márgenes, que dialogaban con el texto principal. En este sentido, la propia condición de virtualización dejó marcas en el modo de investigar, que necesariamente asumió el equipo para realizar la presente investigación. Asumir una posición metacognitiva, analizado el **lado B**, nos permitió mirar(nos) y así ampliar la propia comprensión del objeto de estudio, pero también de los modos de acercarnos a él en tanto sujetos implicados.

Alentamos a otros equipos de investigación a explorar y transitar el **lado B** de la investigación, a compartir los aprendizajes, los desafíos y los aspectos que habitualmente no se transparentan en las comunicaciones académicas.

Referencias

- BÁEZ, L., M. ORNIQUE, S. REBOREDO DE ZAMBONINI & M. J. SABELLI (2021). "Deconstruir creencias sobre la enseñanza en la universidad. Pistas para la reconstrucción", en M. ORNIQUE, S. REBOREDO DE ZAMBONINI & M. J. SABELLI. *Deconstruir y reconstruir la enseñanza en el nivel superior*. Ediciones Isalud.
- BLANCO, F. J. y M. J. LATORRE (2008). "Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación", *Docencia e investigación*, N.º 15, pp. 7-29.
- DAVINI, M. (1989). *Bases metodológicas para la educación permanente del personal de Salud*. N.º 19. OPS/OMS.
- DENZIN, N. & Y. LINCOLN (2004). *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publication, 2004.
- DOMÍNGUEZ-GAONA, M., J. CRHOVÁ & R. MOLINA-LANDEROS (2015). "La investigación colaborativa: las creencias de los docentes de lenguas". *Revista iberoamericana de educación superior*, 6 (17), 119-134 [<https://doi.org/10.1016/j.rides.2014.09.001>].
- DOUEIHI, M. (2010). *La gran conversión digital*. Fondo de Cultura Económica.
- ELIAS, N. (1983). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Edición de Michael Schreter.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J., N. ELÓRTEGUI ESCARTÍN & M. MEDINA PÉREZ (2003). "Enseñar a profesores de secundaria con situaciones problemáticas". *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2 (3), (pp. 263-270).
- FLANAGAN, J. C. (1954). "The critical incident technique". *The Psychological Bulletin*, 51 (4), pp. 327-358 [<https://doi.org/10.1037/h0061470>].
- FLAVELL, J. H. (1979). "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive - development inquiry". *American Psychologist*, 34 (10): 906-911.
- GLASER, B. G. & A. L. STRAUSS (1967). *Grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, Illinois, Aldine Publishing Company.

- JACKSON, Ph. (2002). "Dos puntos de vista diferentes sobre la enseñanza: el mimético y el transformador". *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu. Morata.
- JICK, T. (1994). "Mezclando métodos cualitativos y cuantitativos: triangulación en acción", en Bertaux & Jick: *Metodología de investigación cualitativa*. Documentos de Trabajo N.º 5. IIICE, FFyL, UBA. Buenos Aires.
- KAP, M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías*. Prometeo.
- LANDAU, M., G. SABULSKY & G. SCHWARTZMAN (2021). "Hacia nuevos horizontes en las clases universitarias en contextos emergentes". *Contribuciones de la Tecnología Educativa Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), 9-24 [<https://bit.ly/3eAZNmZ>].
- MARRADI, A., N. ARCHENTI & J. P. PIOVANI (2007). *Metodología de las ciencias sociales*, 14.ª ed, Emecé.
- MEDINA MOYA, J. L. M. & M. L. DO PRADO (2009). "El currículum de enfermería como prototipo de tejné: racionalidad instrumental y tecnológica". *Texto & Contexto - Enfermagem*, 18 (4), 617-626 [doi: 10.1590/s0104-07072009000400002].
- MONEREO, C. (2010). "La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos". *Revista Iberoamericana de Educación*, (52). 149-178 [<https://bit.ly/3ex5t1g>].
- PUENTEDURA, R. (2008). *Models for enhancing technology integration* (excerpted from Ruben R. Puentedura TPACK and SAMR) [<https://bit.ly/3B3Lfnf>].
- PUENTEDURA, R. (2012a). *SAMR: thoughts for design* [<https://bit.ly/3x948nA>].
- PUENTEDURA, R. (2012b). *The SAMR model: background and exemplars* [<https://bit.ly/3eBQt1Y>].
- PUENTEDURA, R. (2012c). *SAMR: guiding development* [<https://bit.ly/2FyuxlW>].
- RITCHHART, R., M. CHURCH & K. MORRISON (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Paidós.
- ROGET, D. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador*. Narcea.

- SARLÉ, P. (2003). "La historia natural en la investigación cualitativa". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, XI (21), 25-30.
- SIRVENT, M. T. (2005). *El proceso de investigar*. OPFyL.
- SIRVENT, M. T. (2003). El proceso de investigación. Ficha I. Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. OPFyL.
- SIRVENT, M. T. (2010). "Relaciones de teoría y metodología en investigación educativa". *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 2 (3), 129-158.
- SCHOMMER-AIKINS, M. (2004). "Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach". *Educational Psychologist*, 39 (1), 19-29.
- STRAUSS, A. (1970). *Discovering new theory from previous theory*. Prentice Hall.

II

ENSEÑAR Y APRENDER CON NARRATIVAS AUDIOVISUALES

Narrativas audiovisuales de ficción en la enseñanza de la enfermería. Supuestos y alternativas

María Gabriela Felippa, Silvia Reborado de Zambonini, María José Sabelli & Mariana Ferrarelli

Supuestos sobre las narrativas audiovisuales y la enseñanza de la Enfermería

En este capítulo, intentaremos proporcionar algunas ideas que ponemos en juego cuando seleccionamos fragmentos de narrativas audiovisuales de ficción para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos

y capacidades referidos a la Enfermería.¹⁰ Partimos del pensamiento de Jerome Bruner (1997) en tanto referencia obligada para nuestro sustento teórico-conceptual. Este autor propone *postulados* que parten de una perspectiva psicocultural de la educación, y se vale de ellos para plantear consideraciones sobre la naturaleza de la mente y sobre la naturaleza de la cultura. Menciona nueve postulados educativos, de los cuales nosotras haremos referencia exclusivamente a uno de ellos: el *postulado narrativo*. Bruner explica que la narración constituye una forma relevante de pensamiento y es un vehículo central indispensable para la creación de significado. Es probable que la importancia de la narración para la cohesión de una cultura sea tan fundamental como lo es para la estructuración de la vida de un individuo.

El autor expresa, y coincidimos con él, que solamente en una modalidad narrativa se puede construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia. De este postulado se derivan algunas implicaciones muy potentes para la enseñanza.

Consideramos que las series y las películas —o bien, los fragmentos de ellas— se convierten en “trozos de realidad” para ser presentados en las aulas. Poniendo foco en las ediciones, estas son tipos de narrativas que despliegan nuevos relatos que se entrelazan con los contenidos y capacidades, que se busca que construyan los alumnos. Queremos destacar que las ediciones de películas o de series no son una síntesis, son una narración diferente de la historia original, que adquiere un sentido particular y específico al presentarse en el contexto del aula con una intencionalidad propia. Estas narrativas son una respuesta al postulado narrativo bruneriano: nos traen situaciones de ficción que estamos dispuestos a aceptar como verosímiles y que conectan particularmente con emociones y sentimientos. Nos “sumergen” en situaciones, especialmente las series, que hoy pueden caracterizarse como objetos culturales de rasgos inmersivos (Rose, 2011).

¹⁰ En otros artículos profundizaremos alrededor de otras narrativas audiovisuales como los documentales y videgrabaciones de escenas reales.

Para el abordaje de fragmentos de narrativas audiovisuales nos parece oportuno lo que Bruner plantea sobre el *contraste* y la *confrontación*, en términos de “explicaciones contrarias, pero razonables” sobre el mismo hecho, que favorecen la posibilidad de las comprensiones y los aprendizajes profundos.

Otro supuesto del cual partimos es considerar *que la observación de narrativas audiovisuales* y su análisis posibilitan la construcción de la *mirada profesional*, con especial énfasis en la comprensión y el análisis sobre el cuidado,¹¹ que es central en la tarea enfermera.

Esta es una tarea compleja que, tal como expresa Jackson (1991), se caracteriza por la multidimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez, la rapidez y la impredecibilidad. Justamente la observación de videograbaciones puede colaborar en la visualización de esa complejidad propia de la tarea del cuidado enfermero. Esto no significa necesariamente que se elijan películas o series en las que se pone en juego el rol enfermero/a, pero sí implica que la elección de estas pone en juego las categorías centrales que involucran la construcción del rol profesional y posibilitan resaltar las múltiples dimensiones de la tarea.

Las películas y las series colaboran para distinguir lo esencial y más significativo de la enfermería. Las narrativas audiovisuales abonan a un mirar atento y con intencionalidad explícita. La intencionalidad que den los profesores en el trabajo con las películas permitirá desarrollar y poner en juego diversos focos o aspectos propios de cada situación, en consideración a las posibles resignificaciones desde múltiples dimensiones de la tarea profesional a desarrollar.

Asimismo, otro supuesto de partida que nos interesa destacar es que se puede enseñar con narrativas audiovisuales, como uno de los *diferentes caminos o puertas de entrada al conocimiento y capacidades en en-*

11 La relación entre los paradigmas o los conceptos centrales de la disciplina: persona, entorno, salud y enfermería, han sido siempre el núcleo central del campo de los cuidados enfermeros, y es allí donde sin duda debemos enfocar la mirada en la formación de los futuros enfermeros y enfermeras. La disciplina enfermera se interesa centralmente por el cuidado del sujeto que en interacción con su entorno vive experiencias de salud (Kérrouac, Pepin, Ducharme, Duquette y Major, 1996).

fermería. Tal como expresa Howard Gardner (1994) en su libro *La mente no escolarizada*, el docente puede establecer diferentes puertas o puntos de entrada *al conocimiento* abordando un contenido de maneras variadas, para que sus estudiantes, con sus diversas experiencias, saberes e intereses, encuentren caminos para involucrarse en los temas y las tareas a desarrollar.

Gardner describe el abordaje al conocimiento como una habitación con cinco puertas de entrada:

- la puerta de entrada *narrativa* permite el acceso a un tópico utilizando una narración que se relacione con el concepto;
- la puerta de entrada lógico-cuantitativa emplea métodos cuantitativos o el razonamiento lógico para comprender un contenido;
- la puerta de entrada fundacional tiene en cuenta los aspectos filosóficos del concepto;
- la puerta de entrada estética pone énfasis en las apreciaciones de las propiedades del tópico a través de la belleza, las formas y las relaciones;
- la puerta de entrada experiencial invita a abordar un concepto a través de investigaciones directas.

Cada puerta provee de formas de representación diferentes que ayudan o enriquecen las comprensiones por parte de los estudiantes. Entendemos que los relatos audiovisuales son un tipo particular dentro de la puerta narrativa e implica una potente entrada a los contenidos y los desempeños. Claro está que no es deseable trabajar con una única puerta de entrada sino variarlas. Sin embargo, en este trabajo queremos resaltar en especial la narrativa (audiovisual).

En sintonía con lo anterior, nos resulta relevante destacar que esas puertas de entrada ofician, en acuerdo con Estévez Nénninger (2002), como "*puentes o enlaces*" entre los saberes de los estudiantes y las experiencias que se quieren ofrecer. Es decir, ese puente o enlace colabora para la construcción de los aprendizajes. Cuando no se realizan puentes o relaciones entre los saberes y conocimientos previos del estudiante y lo que la enseñanza busca favorecer, el aprendizaje, cuando ocurre, se reali-

za por memorización o repetición y se olvida rápidamente. *Las narrativas audiovisuales tienen esa función de puente y enlace* con los saberes de los estudiantes para construir aprendizajes con sentido.

Queremos subrayar una mención previa, las *narrativas audiovisuales nos acercan situaciones* que son parte de las actividades que ofrecemos a los estudiantes en el marco de distintas estrategias de enseñanza. En este sentido, las narrativas pueden ser parte de exposiciones significativas, tal como expresan Orniq, Reboredo de Zambonini & Sabelli (2021), o bien pueden ser parte central del relato de un “caso” de la enseñanza basada en casos, pero también podrían plantearse para la estrategia de enseñanza de debate. Más allá de la estrategia de enseñanza en la que se enmarcan las actividades con estas narrativas, lo relevante de trabajar con ellas es posicionarnos *como docentes desde la perspectiva de enseñanza situada*, al decir de Frida Díaz Barriga (2006).

Por lo que venimos expresando, nos resulta muy relevante el abordaje de narrativas audiovisuales en la formación de los enfermeros (en sus distintas trayectorias: profesionalización de enfermería, licenciatura, ciclo de complementación curricular) de forma sistemática a lo largo de su trayectoria formativa¹².

Propuestas y alternativas

Teniendo en cuenta la secuencia de la propuesta de enseñanza, consideramos que distintas narrativas audiovisuales pueden ser la puerta de entrada, el abordaje inicial de la enseñanza, y también pueden trabajarse como parte del desarrollo de todo un recorrido de aprendizaje, o bien pueden ser parte del cierre de un itinerario de enseñanza más amplio. Los relatos audiovisuales se enmarcan en distintas estrategias, pueden constituir la actividad de inicio de un estudio de casos (el caso a analizar o dis-

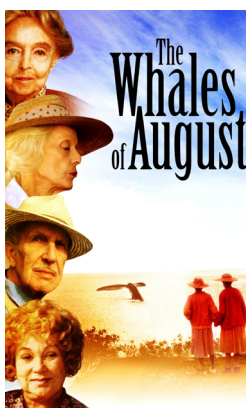
12 La Universidad Isalud participó en el Proyecto AlfaFundaEnfermería (Formación Universitaria para la Profesionalización del Personal Auxiliar de Enfermería), incluido dentro del Programa ALFA III, cofinanciado por la Comunidad Europea. En el marco de dicho proyecto la universidad realizó numerosas ediciones de películas, series y documentales.

cutir), o bien pueden ser parte de la actividad de inicio de una exposición significativa. También pueden integrar la actividad de cierre de esta última estrategia. De esta forma queremos enfatizar que estas narrativas son mucho más que un ejemplo para ser visto por los alumnos: son centrales para la construcción de conocimiento.

Acercamos a continuación ejemplos de trabajo con ediciones de películas y series en el contexto de espacios curriculares vinculados a los fundamentos de enfermería, enfermería comunitaria y ética profesional.

Presentamos una actividad con ediciones de películas en el espacio curricular denominado Fundamentos de Enfermería. Se trata de una asignatura anual, ubicada en el primer año de la carrera, ya que tiene, entre otros propósitos, brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para planificar y brindar cuidados con una mirada holística hacia el sujeto, la familia y la comunidad. Para abordar la enseñanza del cuidado,¹³ se propone trabajar con ediciones de las películas *Hable con ella* (2002, Pedro Almodóvar, España) y *Las ballenas de agosto* (1989, Lindsay Anderson, Estados Unidos). Esta propuesta es un ejemplo de abordaje por contraste de dos ediciones de películas. Cabe destacar que son ediciones breves de las películas, de aproximadamente cuatro minutos cada una.

El propósito de utilizar dos fragmentos de películas que muestran diferentes abordajes en los cuidados es comparar y contrastar, a través de la observación y el análisis que realiza el estudiante, las distintas tendencias y significaciones referidas a los cuidados. Se espera que, luego de ver las ediciones de ambos fragmentos, los estudiantes puedan diferenciar los distintos tipos de “cuidados” según Collière (2004). En *Las ballenas de agosto* se ven reflejados los cuidados cotidianos y habituales, y cómo se interviene para facilitarlos. *Hable con ella* se centra en el cuidado terapéutico o también llamado, a decir de Collière (2004), cuidado



13 Esta actividad se ha tomado del artículo de FELIPPA, M. G., L. S. MANSILLA, R. SAMPAYO, M. J. SABELLI, L. CAPUL, S. REBOREDO DE ZAMBONINI & V. ZARACHO (2015). “Cine y enseñanza de la enfermería”. *Revista de Medicina y Cine*, 11 (1), 34-40 [https://bit.ly/3TuzliQ].

curativo o reparador. Pero a su vez se muestra en los fragmentos cómo el cuidado terapéutico puede desvirtuarse cuando el enfermero se involucra, sin ningún tipo de reparos éticos, con una paciente en estado de vulnerabilidad y le ocasiona graves daños a quien justamente debería cuidar.



Ambas películas, que se centran en el rol del cuidador, pueden ofrecerse para intercambiar preguntas como las siguientes:

- ¿Cuáles son las situaciones concretas de cuidado que advertís en cada película?
- ¿Qué características tienen los cuidados?
- ¿Qué similitudes y qué diferencias encontrás en cada una de las películas respecto al cuidado?
- ¿Qué relaciones se pueden establecer entre los fragmentos de las películas con las actitudes necesarias para cuidar, según Milton Mayeroff? (Esta pregunta es válida en el caso de que se utilice el cierre de esta secuencia de enseñanza).
- ¿Qué aportan estos fragmentos para la construcción del rol profesional enfermero?

Luego de una primera aproximación individual, en pequeños grupos se intercambia sobre las preguntas y posteriormente, entre todos, se hace una puesta en común. Después del intercambio grupal, se pueden volver a pasar los fragmentos para interrogar sobre lo que plantearon.

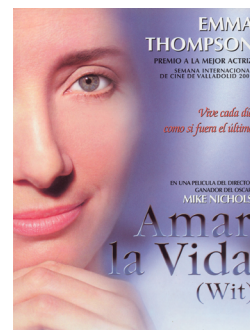
Estas películas pueden ofrecerse a los alumnos como puerta de entrada al concepto de cuidado, o luego de abordar teóricamente dicho concepto. El cuidado se considera eje y expresión esencial de su profesión, por lo tanto adquiere distintas connotaciones: el sentido de cuidarse, de cuidar al otro y de cuidar con el otro. Mediante estos sentidos plurales atribuidos al cuidado, el alumno puede comprender la importancia de su tarea, el impacto que puede producir en la vida del paciente y suministrar un cuidado congruente con los valores, las creencias y las prácticas culturales de cada persona.

Plantearemos otro ejemplo de uso de narrativas a *modo de contraste* en espacios curriculares vinculados a *la ética en enfermería*. Proponemos plantear la observación de algunos fragmentos de *Las invasiones bárbaras* (*Les invasions barbares*, 2003, Denys Arcand, Canadá y Francia) y de *Amar la vida* (*Wit*, 2001, Mike Nichols, Reino Unido y Estados Unidos)¹⁴. La actividad tiene como propósito mostrar la coexistencia de valores morales distintos en la práctica profesional de la enfermería, y a su vez, el modo en el que estos marcos impactan en las acciones cotidianas, en especial en el contenido y la forma de la comunicación con los pacientes.

El mandato divino y el llamado del sufrimiento del otro son dos criterios éticos bien diferentes, propios de distintos momentos de la moral disciplinar, que aparecen claramente en el discurso de las enfermeras, vinculados al sentido de la enfermedad de los pacientes.



En el caso de la enfermera de *Las invasiones bárbaras*, la moral heterónoma, externa, de la sumisión, proporciona respuestas, y en la profesional de *Wit*, la moral autónoma de los derechos humanos deja más preguntas esperando que las respuestas las busque cada paciente en sus valores, sus creencias y sus convicciones, de un modo respetuoso con su identidad.



Es interesante destacar que ambas películas sitúan la acción en la misma época y en sistemas de salud similares. También se trata en ambos casos de pacientes que realizan tareas intelectuales y gozan de algún reconocimiento académico, y que los dos plantean demandas de comprensión y de comunicación muy exigentes para los profesionales.

La actividad propone que los alumnos puedan reconocer, en situaciones cotidianas de la práctica profesional, modos diferentes de interpretar la enfer-

¹⁴ Esta actividad está tomada de Zerbini (2015). Documento "Orientaciones para la enseñanza ética y las prácticas profesionales". Proyecto AlfaFundaEnfermería (Formación Universitaria para la Profesionalización del Personal Auxiliar de Enfermería). Mimeografiado.

medad del paciente, de acuerdo con los marcos morales que portan. Se espera que los alumnos puedan, con la intervención docente, relacionar discursos y prácticas profesionales con los marcos morales relativos a cada etapa.

Parte 1. Esta actividad se realiza de manera asincrónica

Se invita a los estudiantes a observar las ediciones de cada película. Se alienta a verlas más de una vez.

- Observe los fragmentos de las películas y elabore un registro narrativo de lo observado en cada una (ponga foco sobre los aspectos que luego analizará). Posteriormente se invita a considerar las siguientes orientaciones para profundizar en la reflexión sobre cada película:

- Describa los cuidados brindados por enfermería, haciendo foco en las características que tiene la comunicación (tanto verbal como no verbal) que mantienen las enfermeras en ambos fragmentos de las películas.

- Analice los cuidados brindados, así como las expresiones utilizadas por las enfermeras que den cuenta de su rol profesional, y los marcos éticos descritos en el texto introductorio que se trabajó en clase.

Intente enmarcar estas acciones dentro de los modelos de ética profesional, justificando su respuesta con evidencia de las acciones o palabras de las enfermeras.

- Realice hipótesis sobre los motivos por los cuales las enfermeras obran de distinta manera. Piense en el tipo de formación profesional, las condiciones laborales, etcétera.

Parte 2. Instancia presencial: puesta en común y deliberación

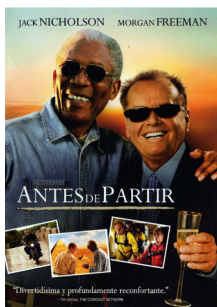
A partir de las orientaciones previas se llevará a cabo una puesta en común que contemple los siguientes ejes para poder deliberar al respecto:

- Descripciones de las prácticas de cada enfermera, incluyendo el contexto y datos de los pacientes. Tensiones entre las prácticas.

- Relaciones de las prácticas enfermeras con los marcos éticos y las etapas históricas de la enfermería (con sustento en el texto de referencia abordado en el curso). Contrapuntos entre los marcos éticos.

Esta puesta en común puede estar primero organizada en pequeños grupos, para luego intercambiar posturas entre todos.

En los espacios curriculares en los que se abordan los cuidados enfermeros ante la pérdida, el duelo y la muerte, se puede proponer trabajar con una edición de la película *Antes de partir*¹⁵ (*The Bucket List*, 2007, Rob Reiner). La película se basa en la historia de dos personas que padecen una enfermedad que los lleva a compartir un período mientras están internados y luego continúan esta relación una vez que saben que les quedan pocos meses de vida. En ese tiempo, tratan de realizar todas las actividades que sienten que les quedaron pendientes y que previamente escribieron en una lista. Viajan y disfrutan mientras nace entre ellos una peculiar amistad que, debido a sus contextos sociales y culturales previos, era difícil de imaginar. Se puede ver cómo ambos comparten situaciones en las que aprenden del otro, se ayudan de diversas formas y permanecen juntos hasta el final, cuando cumplen todo lo que alguna vez soñaron realizar antes de partir.



Son propósitos del trabajo favorecer la reflexión y la comprensión sobre los diferentes efectos asociados a la pérdida, y sensibilizar con relación al papel fundamental de los enfermeros en estas situaciones. Esta actividad puede realizarse como cierre de la propuesta de enseñanza.

Se seleccionaron algunos fragmentos de la película que componen una edición particular, a saber:

- Fragmento 1: ambos protagonistas de la historia se enteran de que están enfermos. Esta información es recibida de formas muy diferentes y en momentos y lugares que muestran cómo son las realidades de los personajes hasta que reciben el diagnóstico de una patología que los llevará a compartir situaciones en común que cambiarán el curso de sus vidas.

15 Esta propuesta se basa en el artículo publicado por FELIPPA, M. G., L. S. MANSILLA, R. SAMPAYO, M. J. SABELLI, L. CAPUL, S. REBOREDO DE ZAMBONINI & V. ZARACHO (2015). "Cine y enseñanza de la enfermería" *Revista de Medicina y Cine*, 11 (1), 34-40 [<https://bit.ly/3KYghBy>].

- Fragmento 2: en esta escena se puede ver el comienzo del tratamiento de uno de los protagonistas (Edward) y de la relación entre ambos, ya que empiezan a comunicarse y el tema que los acerca es el de la enfermedad. Además, se puede observar cómo el médico que aparece en la escena informa y explica la situación al paciente que es dueño del hospital y cómo es su reacción ante el pedido de información del otro paciente (Carter), al mostrar una diferencia notable en la atención brindada.

- Fragmento 3: en esta escena se pueden observar las consecuencias que sufren los pacientes debido al tratamiento recibido. Ambos tratan de identificar en qué etapa del duelo se encuentran, asumiendo desde ya, que están en ese proceso. Se puede ver parte del desarrollo del rol de la enfermera, en cuanto asiste, acompaña y apoya a los pacientes durante el final de sus vidas.

Luego de observar los fragmentos de la película se les propone que, en grupos, elijan al menos tres de las siguientes consignas para luego intercambiar sobre ellas:

- Ante los temores manifiestos y sentidos por los pacientes, ¿qué cuidados brinda o bien qué intervenciones realiza la enfermera?
- En las situaciones observadas, ¿evalúan que hay evidencias sobre un apoyo emocional adecuado brindado por Enfermería?
- En las situaciones observadas, ¿identifican acciones que no propician un apoyo emocional adecuado? En caso afirmativo, punteen estas acciones.
- Identifiquen las etapas del duelo por las que transitan los protagonistas. Analicen las mismas relacionándolas con los autores trabajados.
- Analicen los retos de la familia que cuida a una persona querida en sus últimos días.
- ¿Los enfermeros presentaron obstáculos durante el duelo? En caso afirmativo, ¿cuáles fueron?
- ¿Qué opinión tienen acerca del duelo anticipado?

A través de la edición se explicitan los aportes de una autora de referencia como Kübler Ross (1994). Es una película potente para abordar los cuidados enfermeros ante la pérdida, el duelo y la muerte. La película muestra de manera expresa que si bien la muerte y el duelo son aceptados como parte de la vida, a medida que se acerca el momento de partir, cada persona lo vivirá de manera diferente e impredecible hasta por ella misma antes.

En espacios curriculares vinculados a la *enfermería comunitaria* se pueden ofrecer ediciones de series como narrativas audiovisuales. Se proponen videograbaciones para abordar contenidos y capacidades vinculadas al contexto comunitario, a los sistemas de salud, al análisis de la situación de salud, así como también a las competencias e incumbencias profesionales. Se toman como “puerta de entrada” los fragmentos de series para intercambiar, analizar, discutir y luego realizar una exposición o plantear a los alumnos la búsqueda de material bibliográfico. Se busca propiciar así una visión crítica y reflexiva para el análisis de una realidad social compleja.



Se plantea abordar una miniserie *El paraíso*,¹⁶ particularmente el capítulo 10, titulado “Acuerdos” (2012, Sabrina Farji, Argentina). Esta miniserie aborda diferentes problemáticas sociales al narrar las relaciones de un grupo de profesionales de la salud en una guardia de primeros auxilios.

Se propone visualizar dos fragmentos del capítulo 10 de la miniserie *El paraíso* (una edición de los primeros 10 minutos del capítulo cuya duración total no se extienda a más de 5 minutos). Se invita a los estudiantes a intercambiar considerando:

1. Según el contexto observado en el fragmento del capítulo, ¿cuáles son las necesidades sentidas y cuáles las observadas que tienen los pacientes de reciente ingreso al centro de salud? ¿Cuáles son las necesidades afectadas?
 2. En sintonía con la pregunta 1, ¿cómo caracterizaría al equipo de salud?, ¿qué rol cumple el mismo frente a la exigencia de dar respuesta a las necesidades planteadas?
 3. Según el modelo de Virginia Henderson, ¿qué necesidades tiene afectadas Laura?
- Puede plantearse un intercambio en pequeños grupos para luego hacer una puesta en común entre todos.

16 Esta propuesta está tomada del documento elaborado por MOYANO, G. & S. BUSTAMANTE (2015). *Documento de orientaciones para la enseñanza de la enfermería comunitaria*. Proyecto AlfaFundaEnfermería (Formación Universitaria para la Profesionalización del Personal Auxiliar de Enfermería). Mimeografiado.

Queremos plantear otro uso de las narrativas audiovisuales de ficción: la búsqueda por parte de los estudiantes de los relatos audiovisuales de este tipo. Volviendo a la categoría de cuidado, en vez de plantear nosotros, los docentes, los fragmentos a observar en los que se pone en juego el cuidado, les podemos pedir a los estudiantes que busquen ellos mismos estas narrativas.

Esta es una actividad que nos parece valiosa para realizar de manera asincrónica en un foro, para luego retomar en clase presencial. Puede plantearse como momento de inicio del abordaje sobre el cuidado.

Foro de postas con narrativas audiovisuales sobre el cuidado

A partir de lo trabajado en clase sobre el cuidado y de las lecturas que les propusimos realizar, les pedimos que:

- el primero que inicie el foro analice en no más de dos párrafos el sentido del cuidado en el fragmento. Fundamenten teóricamente y mencionen evidencias de lo que observan;
- luego, quien interviene deja en el foro otro fragmento de serie o película para que el próximo compañero realice el análisis. Les pediremos que incluyan el enlace. Debe ser un fragmento breve, de no más de 5 minutos. Por ejemplo:

Aquí dejamos nuestro fragmento de la película argentina *Otro corazón*: [enlace]

Preparados, listos... ¡ya! ¿Quién toma nuestro fragmento? Tenemos una semana aproximadamente para este intercambio. Un saludo,

Las profesoras



Nos interesa instalar las búsquedas de estas narrativas por parte de los estudiantes, en tanto al buscar se ponen en diálogo sus supuestos sobre el cuidado con distintas situaciones. Solicitarles a los estudiantes explorar materiales audiovisuales promueve su protagonismo en la organización del propio aprendizaje, a la vez que cada alumno analiza las narrativas incluidas por otros compañeros. Por otro lado, se plantea que el estudiante relacione las lecturas con situaciones, y permite estimular el diálogo y los aprendizajes entre pares. Este trabajo con las narrativas encontradas y analizadas por los estudiantes puede consolidarse, además de en el foro, en un espacio convergente de trabajo (por ejemplo, un mural colaborativo o documentos

compartidos), en tanto alienta la colaboración y el intercambio de perspectivas frente a un único tópico. Mediante estas alternativas, el debate puede focalizarse en el contenido de los cortos o también en las diversas maneras en que un mismo tema es presentado según el caso.

Algunas ideas finales

Retomando los aportes de Bruner, señalados al comienzo, afirmamos que las películas y series son potentes para que los alumnos construyan aprendizajes significativos, perdurables y contextualizados. El visionado facilita el acceso a la complejidad propia de las tareas de cuidado y permite el extrañamiento necesario para discutir decisiones y pensar qué es esencial y qué no en el desempeño del rol profesional.

El análisis de diversos relatos permite desarrollar habilidades de observación en el estudiantado, a la vez que fomenta la construcción de la propia narrativa académica y profesional. Contar historias contribuye a la organización y sistematización de la experiencia y transforma a los alumnos en potenciales autores de sus propias narrativas.

Las películas y las series posibilitan construir una mirada profesional que da cuenta de la complejidad de las prácticas enfermeras. Acceder a esta complejidad resulta más significativo cuando se trata de relatos audiovisuales que cuentan, y a la vez muestran, las tensiones y posibilidades del rol profesional.

En cuanto a las formas de abordar la enseñanza con relatos audiovisuales de ficción, queremos señalar que abonamos a la mixtura de los usos de narrativas audiovisuales en la formación de profesionales de la enfermería. Hemos argumentado que distintas narrativas audiovisuales pueden oficiar de puentes o enlaces con los saberes de los alumnos. En este sentido, el desafío también es cómo tramar los puentes que armamos con las películas en la secuencia completa de enseñanza. Resaltamos el valor de pensar en variadas puertas de entrada al conocimiento, hemos focalizado en la “entrada narrativa”. Dentro de ella destacamos la narrativa audiovisual de ficción. Por otro lado, las narrativas pueden oficiar de cierre

de actividades en el marco de distintas estrategias de enseñanza.

Destacamos en particular el uso de ediciones que posibiliten confrontar perspectivas y visiones, y fomentar el pensamiento crítico, indispensable en el ejercicio de la profesión enfermera. Por otro lado, también resaltamos el valor de la búsqueda de narrativas audiovisuales por parte de los estudiantes. Solicitarles que ilustren un argumento o una idea con un fragmento en formato audiovisual habilita el trabajo con nuevos lenguajes y multiplica la posibilidad de debatir el caso estudiado.

Referencias

- ÁVILA, R. (2004). "La observación, una palabra para desbaratar y resignificar: Hacia una epistemología de la observación". *Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, N.º 21, diciembre.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje-Visor.
- CAPPELLETTI, G., M. J. SABELLI & M. TENUTTO (2008). "¿Se puede enseñar mejor? Acerca de la relación entre el cine y la enseñanza". *Rev Med Cine* [Internet], julio de 2007 [<https://bit.ly/3RCm6Yc>].
- COLLIÈRE, M. F. (2004). *Cuidar... el primer arte de la vida*. Inter Ediciones, 1996. Reedición Masson.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.
- ESTÉVEZ NÉNNINGER, E. H. (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas. Maestros y Enseñanza*. Paidós.
- JACKSON, P. (1991). *La vida en las aulas*. Morata.
- GARDNER, H. (1994). *La mente no escolarizada*. Paidós.
- KÉROUAC, S., J. PEPIN, F. DUCHARME, A. DUQUETTE & F. MAJOR (1996). *El pensamiento enfermero*. Masson.
- KÜBLER ROSS, E. (1994). *Sobre la muerte y los moribundos, alivio del sufrimiento psicológico*, 4.ª ed. Grijalbo.
- MAGGIO, M. (2021). *Clases fuera de serie*. Fundación Telefónica [<https://bit.ly/3L3S2SO>].

MANZOTTI, P. (2014). *Seriemanía. La guía para elegir tu próxima serie favorita*. Reservoir Books.

MAYEROFF, M. (1971). *On Caring*. Harper & Row Publishers.

ROSE, F. (2011). *The art of immersion: How the Digital Generation Is Remaking Hollywood, Madison Avenue, and the Way We Tell Stories*. W. W. Norton & Company.

El cine y la enseñanza de la enfermería materno-infantil: un puente hacia los contenidos

*María Gabriela Felippa, Rosa Isabel Osorio Delgado,
Silvia Reboredo de Zambonini & María José Sabelli*

Cine, video filmaciones y enseñanza

Entendemos que las películas, fragmentos de ellas o videograbaciones son tipos de narrativas que se pueden entrelazar con los contenidos pedagógicos que se quiere enseñar a los alumnos. Consideramos que los relatos cinematográficos y de videograbaciones pueden ser planteados desde

Este artículo fue publicado en la *Revista de Medicina y Cine* de la editorial de la Universidad de Salamanca. Agradecemos la autorización para incluirlo en este libro. Felippa, M. G., R. I. Osorio Delgado, M. J. Sabelli, & S. Reboredo de Zambonini (2015). "El cine y la enseñanza de la enfermería materno infantil: un puente hacia los contenidos". *Revista de Medicina y Cine*, 11 (3), 130/139 [<https://bit.ly/3RzjLx8>].

la enseñanza de diversas maneras y en distintos momentos. En este artículo queremos resaltar un momento de la secuencia de enseñanza en el que las narrativas audiovisuales resultan de gran valor: el momento introductorio. ¿Por qué resaltamos este momento? Por la función que pueden cumplir para construir “puentes” hacia los contenidos de enseñanza.

Partimos de la metáfora del puente para dar cuenta de la posibilidad de realizar un enlace, un encuentro entre los nuevos contenidos y los conocimientos, las ideas, los supuestos previos de los alumnos. Edith Litwin (2005) expresaba hace varios años que gran parte de la tarea de enseñanza es generar puentes, enlaces entre lo que los alumnos traen y los nuevos contenidos, y ponía en un lugar de privilegio los recursos cinematográficos para esta tarea de enlace.

Por su parte, también Estévez Néninger (2002) expresaba que el diseño de los “puentes” en la enseñanza resulta fundamental para la construcción de los aprendizajes con sentido para los alumnos. Cuando no se realizan puentes o relaciones entre la información nueva y los conocimientos previos, el aprendizaje, cuando ocurre, se realiza por memorización o repetición y se olvida muy pronto.

Existen otras alternativas dentro de la enseñanza que pueden colaborar con el propósito de construir puentes y enlaces: un relato oral, un ejemplo, una viñeta, una imagen, una canción, una pregunta, una afirmación, etcétera. Sin embargo, las películas y videograbaciones tienen el potencial de presentar una escena que aceptamos como verosímil y que activa emociones y sentimientos. Por otro lado, la propuesta de comenzar una secuencia de contenidos desde las videograbaciones promueve el interés y la buena disposición de los alumnos.

Resaltamos entonces las siguientes condiciones: su posibilidad de enlazar con las ideas previas y los supuestos de los alumnos, la posibilidad de generar interés y buena disposición hacia lo que se enseña y la de interpelar emocionalmente al alumno.

Las películas o la selección de fragmentos de películas se tornan recursos para que los alumnos construyan el conocimiento. El relato cine-

matográfico es mucho más que un ejemplo para ser visto por el alumno: es un potente recurso para la construcción de conocimiento, una poderosa herramienta para aprender con sentido.

En el caso de la selección de fragmentos de películas, esta construye una narrativa propia, ya que la edición realizada no propone una síntesis de la película completa, o una compilación de menor tiempo del sentido original, sino que es una narrativa diferente a la original que adquiere un sentido particular y específico al presentarse en el contexto del aula con una intencionalidad propia.

Nos interesa particularmente explorar la construcción de segmentos editados de películas y videograbaciones que construyan narrativas que interpelen a los alumnos.

El cine y las videograbaciones: puentes en la enseñanza de la asignatura Enfermería materno-infantil

Resulta relevante destacar que, en la carrera de Enfermero Profesional que se desarrolla en la Universidad Isalud de la República Argentina, se plantea, de manera sistemática, el trabajo con relatos cinematográficos y videograbaciones en las diferentes asignaturas que componen el plan de estudios.

En el presente trabajo, desarrollaremos los aportes realizados en el contexto de la asignatura Enfermería materno-infantil, que integra la carrera de Enfermero Profesional. Esta asignatura está pensada para que los estudiantes puedan identificar y satisfacer las necesidades de la población a la cual deberán asistir dentro del contexto social en el que se hallen inmersos.

El propósito de la asignatura es proporcionar a los alumnos los aprendizajes necesarios para la planificación y el desarrollo de sus habilidades y destrezas para proporcionar cuidados de enfermería en relación con la salud humana de la reproducción, el desarrollo normal y patológico de la gestación, el parto y el puerperio, la lactancia natural, los cuidados propios

del recién nacido y los trastornos y enfermedades ginecológicas. También se aborda la prevención, la promoción, el mantenimiento y la recuperación de la salud de la mujer y del recién nacido.

A continuación, se presentan algunas alternativas de abordaje de tres videograbaciones que se utilizan como puerta de entrada a la enseñanza de la enfermería materno-infantil.

Videograbación: *Violencia obstétrica*

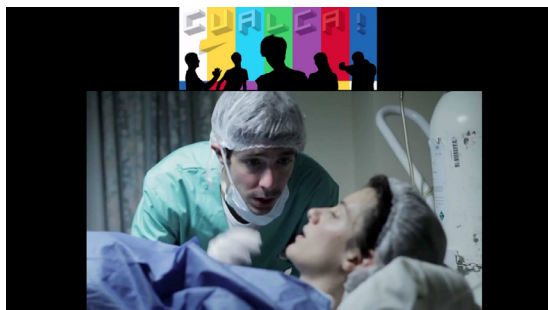


Figura 1. “Violencia obstétrica” (2012). Video realizado por *Duro de Domar* [<https://youtu.be/srwzOYBsqaI>].

Cualca! [@cualca] (2014, 14 de enero). Violencia obstétrica [archivo de video]. Malena Pichot, Julián Doregger, Charo López, Julián Kartún y Julián Lucero. País: Argentina.

Uno de los primeros contenidos del programa de enseñanza se refiere al control prenatal, planteando los cuidados humanizados y seguros, así como la educación y la prevención de factores de riesgo.

Para abordar estos contenidos se propone utilizar el video *Violencia obstétrica*, que fue creado en el contexto del programa televisivo *Duro de Domar*, de Argentina. El video presenta la atención que recibe una mujer desde el momento en que concurre a su primera consulta prenatal hasta el día del nacimiento de su hijo. Hay un contraste claro entre las necesidades que manifiestan la mujer y su pareja, y lo que cada uno de los integrantes del equipo de salud les ofrece. Se evidencia claramente, en un contexto especialmente ideado para ello, el trato deshumanizado que muchas veces

reciben las familias, la desvalorización de sus creencias y la desprotección que sienten frente a la vulnerabilidad en la que se encuentran.

Propuesta de trabajo

Se realiza la proyección de *Violencia obstétrica*, en la que es posible observar las características propias de la situación real de la consulta obstétrica.

Se solicita a los alumnos que registren frases, imágenes, actitudes que les resulten llamativas de la filmación. Luego, se propone el trabajo en pequeños grupos para intercambiar sobre lo observado, expresar comentarios y sentimientos que la escena pudo haberles generado.

Asimismo, se propondrá a los alumnos:

- reflexionar y debatir sobre lo que se ha percibido del cuidado que se le brindó a la mujer y a su esposo;
- compartir las vivencias de las experiencias que pudieran haber vivido los alumnos;
- responder: ¿en quién se centró el cuidado? Considerar la protección de los derechos de la mujer y del bebé por parte del equipo de salud que la atiende, la participación y la colaboración del padre en la protección y el cuidado de la mujer y del recién nacido;
- definir y describir la atención que quisiéramos brindar a la mujer gestante y a su familia;
- analizar las creencias identificadas en el video respecto de la lactancia.

En la puesta en común se debatirá sobre lo que se percibió del cuidado que se le brindó a la mujer y a su esposo. Se reflexionará sobre aspectos que están naturalizados en relación con el cuidado y que deberían problematizarse. Luego, a partir de lo abordado, se propondrá la lectura de textos vinculados a la “maternidad centrada en la familia” y la propuesta del perfil/rol del enfermero en el área obstétrica.

Este video funciona como punto de partida para el abordaje de los contenidos sobre el cuidado que debemos brindar en la atención de la mujer embarazada y su familia. De esta manera, se favorece el abordaje de los conceptos de la “maternidad centrada en la familia” y el rol del estudiante en su práctica profesional en el consultorio de obstetricia. Esta concepción se basa en una cultura organizacional, que reconoce a los padres y a la familia, junto al equipo de salud, como protagonistas de la atención de

la mujer embarazada, de la madre y del recién nacido, y define la seguridad de la atención como una de sus prioridades. Esta concepción estimula el respeto y la protección de los derechos de la mujer y del bebé (ONU, Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 16-3, Naciones Unidas) por parte del equipo de salud, así como promueve la participación y la colaboración del padre, la familia y la comunidad en la protección y el cuidado de la mujer y del recién nacido. El abordaje propone la implementación de prácticas seguras, de probada efectividad, y promueve fuertemente la lactancia materna exclusiva (LME).

Esto implica que los futuros agentes de salud que se desempeñen profesionalmente en esta área deben formarse humana y científicamente para poder abordar la compleja tarea de acompañar a las familias en este proceso, que tiene aspectos tanto biológicos como psicosociales y afectivos.

Existen innumerables evidencias científicas que demuestran que el estrés producido por un entorno desconocido durante el parto, sumado a una atención mecanizada y medicalizada, aumentan el dolor, el miedo y la ansiedad de las mujeres. Esto produce un efecto en cascada que genera mayor cantidad de intervenciones y, consecuentemente, más efectos adversos en la madre y el niño, que pueden minimizarse con el apoyo y el cuidado del personal de salud especializado.

Como parte del programa de enseñanza de la asignatura Enfermería materno-infantil, cuando se abordan los cuidados del recién nacido, se trabaja sobre la atención de enfermería en la recepción del recién nacido, así como en la rutina de la sala de recepción y en los cuidados humanizados.

Se propone trabajar con algunos fragmentos de la película *Mira quién habla*. Se trata de una comedia estadounidense realizada en 1989, dirigida por Amy Heckerling y protagonizada por John Travolta y Kirstie Alley. La escena elegida, que tiene una duración de aproximadamente dos minutos, muestra el momento del parto de la protagonista, cuando el feto primero

y luego el recién nacido relatan en primera persona lo que van sintiendo en cada una de las etapas del parto y en el momento de ser recibido por el equipo de salud. Expresa sus temores, su inseguridad y el desconcierto que le produce este momento de adaptación a la vida extrauterina. También da cuenta del cansancio que le produce y el placer de ser recibido en los brazos de su mamá.

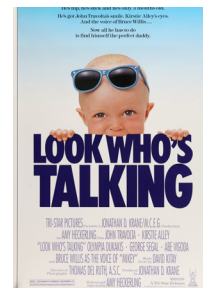


Figura 2. *Mira quién habla (1989). Dirigida por Amy Heckerling. Protagonizada por John Travolta y Kirstie Alley. País: Estados Unidos.*

Propuesta de trabajo

Planteamos dos posibilidades de abordaje del fragmento de la película:

Opción 1

- Se realiza la proyección del fragmento seleccionado (puede proyectarse dos veces).
- Se solicita a los alumnos que registren frases, imágenes, actitudes que les resulten llamativas de la filmación. Luego, se propone el trabajo en pequeños grupos para intercambiar sobre la caracterización de los cuidados brindados en los distintos momentos del parto, problematizando si son humanizados o no.

Opción 2

- Se realiza la proyección del fragmento de la película (puede proyectarse dos veces).
- Se solicita a los alumnos que registren frases, imágenes, actitudes que les resulten llamativas de la filmación.
- Inmediatamente después de la proyección, se propone a los alumnos abordar las siguientes imágenes de Francesco Tonucci (1995). Esta actividad se puede realizar en un grupo amplio o en pequeños grupos, quienes deben establecer las similitudes y diferencias que encuentran entre la edición de la película y la historieta respecto del tipo de cuidados brindados en los distintos momentos del parto.

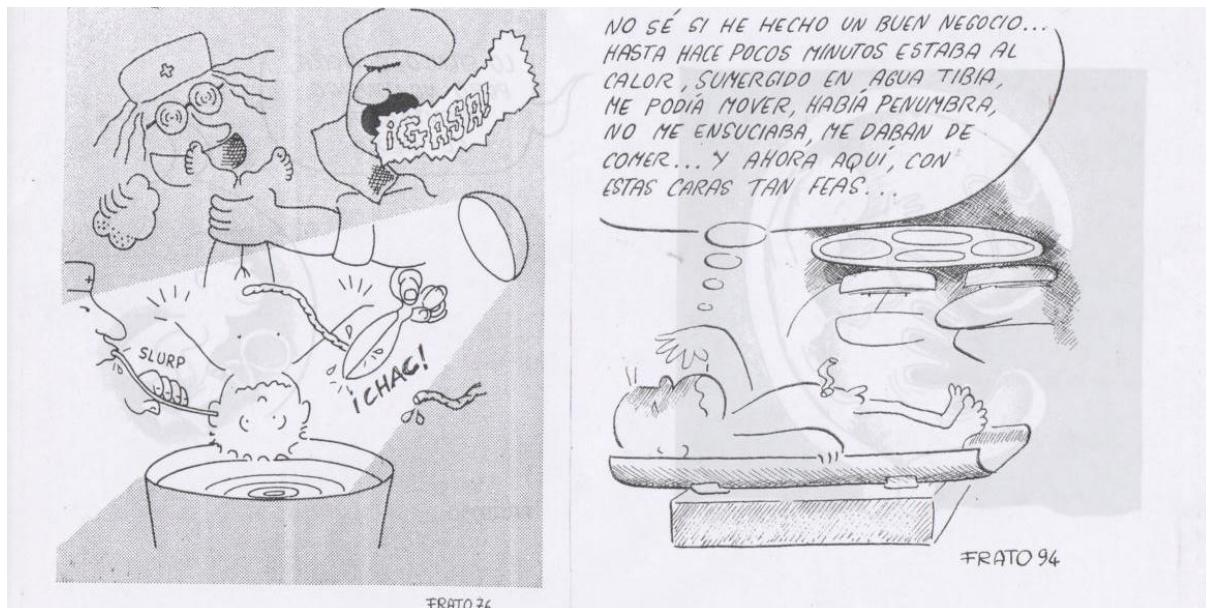


Figura 3. Historietas de Francesco Tonucci. Tomadas de *¡Si no os hacéis como yo!*, de Tonucci, F. (1995). Losada. Buenos Aires.

Los propósitos de ambas opciones de trabajo son introducir al alumno en el cuidado que se debe brindar al recién nacido en los primeros minutos de vida, como así también generar un espacio de reflexión sobre la importancia de los cuidados humanizados durante la recepción del recién nacido para minimizar el impacto de los cambios de la vida intrauterina luego del nacimiento.

Sostenemos que los cuidados que enfermería debe brindar al recién nacido en la sala de recepción tienen como finalidad facilitar la transición entre la vida intrauterina y la vida neonatal. El futuro enfermero que se desempeñe en el sector deberá tener un alto nivel de competencia y de responsabilidad para garantizar la calidad de los cuidados brindados, y desarrollar un nivel de alerta que le permita detectar inmediatamente complicaciones en la adaptación del bebé a la vida extrauterina y en los vínculos que los padres puedan establecer con él.

Cuando se aborda el tema de los “cuidados del recién nacido” se profundiza respecto de los diferentes tipos de intervención en la recepción del recién nacido en las diferentes culturas. Para introducir al tema, se propone la proyección de una edición del documental *Babies*.

El documental está dirigido por el francés Thomas Balmès y se centra en el crecimiento y el desarrollo de cuatro bebés nacidos en distintos lugares y culturas (Namibia, Japón, Mongolia y Estados Unidos) desde su nacimiento hasta el primer año de vida.

La selección que se ha realizado, que dura 8 minutos, contempla el momento del nacimiento de cada bebé y el primer contacto con los padres y la familia dentro del contexto de cada cultura.

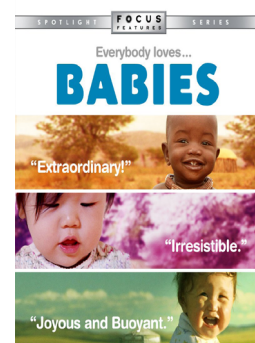


Figura 4. *Babies* (2010). Documental dirigido por Thomas Balmès. País: Francia.

Propuesta de trabajo

Se realiza la proyección de la edición del documental. Luego, se propone que los alumnos trabajen, en un grupo amplio o en pequeños grupos, analizando los siguientes aspectos:

- el tipo de intervención que realizan los profesionales sobre los “recién nacidos”, las diversas modalidades de intervención (desde la ampliamente intervencionista hasta las situaciones de menor intervención);
- el rol y el lugar del padre y de la madre, así como la distancia y la cercanía corporal con el bebé luego del nacimiento.

Este documental es sumamente interesante para abordar el tema de la recepción del recién nacido en las diferentes culturas. Es un material en particular potente para profundizar sobre el tipo de intervención que realizan los profesionales sobre el recién nacido, ya que se presenta desde una modalidad ampliamente intervencionista hasta situaciones de menor intervención. En el intercambio y la puesta en común se profundizará y discutirá al respecto. Son también objeto de análisis el rol y el lugar del padre y de la madre, así como la distancia o la cercanía corporal con el bebé luego del nacimiento.

La formación de profesionales en el área materno-infantil exige por parte de los docentes brindar las herramientas necesarias para que estos logren, entre otros objetivos, desarrollar una actitud comprometida con el cuidado de la embarazada y su familia, que les permita reducir la magnitud de los temores frente al parto, respetar la autoestima y la autonomía de cada persona, generar un clima cálido en la atención, garantizar la confidencialidad y facilitar la participación de la familia.

Se hace necesario, por otro lado, trabajar en los ámbitos formativos el concepto de perspectiva intercultural. Llevado a la atención en el área materno-infantil, este concepto implica reconocer la existencia de embarazadas, madres y familias que son portadoras de culturas diferentes, lo que conlleva respetar sus creencias respecto a la maternidad, al parto y al puerperio.

Consideraciones finales

Como hemos expresado, el trabajo con películas o fragmentos de ellas, y el uso de documentales o videograbaciones favorece la aproximación de los estudiantes a escenas de la vida real porque permiten analizar situaciones, identificar problemáticas y esbozar resoluciones. Son recursos potentes para favorecer en el alumno aprendizajes significativos, perdurables y contextualizados. A su vez, propician la reflexión y el pensamiento crítico, y agudizan la observación, que es un elemento indispensable en la valoración de los sujetos de cuidado y la posterior planificación de los cuidados.

El desafío como docentes es tener en claro la fundamentación, los propósitos y los objetivos que se persiguen al elegir cada película (de ficción o documental) o videograbación y que sean coherentes con los contenidos a desarrollar en el conjunto de las estrategias de enseñanza planificadas.

Hemos argumentado que las películas como puentes hacia los contenidos teórico-prácticos son muy valiosas, y en este sentido el desafío también es cómo tramar las conexiones que armamos con las películas en la secuencia completa de enseñanza.

Referencias

- CAPPELLETTI, G. L., M. J. SABELLI & M. A. TENUTTO (2008). "¿Se puede enseñar mejor? Acerca de la relación entre el cine y la enseñanza". *Revista de Medicina y Cine*, 3 (3), 87-91 [<https://bit.ly/3ew0PR7>].
- Estévez Nénninger, E. H. (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas. Maestros y Enseñanza*. Paidós.
- LITWIN, E. (2005). "De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza", Conferencia inaugural, Educación y Nuevas Tecnologías, II Congreso Iberoamericano de Educared.
- ONU (s/f). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, artículo 16-3, Naciones Unidas [<https://bit.ly/3xcu5mp>].
- SUBSECRETARÍA DE INNOVACIÓN Y CALIDAD (2011). *Experiencias en la atención intercultural del parto. La atención intercultural a las mujeres. El trabajo de parto en posición vertical*.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN Y DESARROLLO EN SALUD. Dirección General Adjunta de Implantación de Sistemas de Salud. Dirección de Medicina Tradicional y Desarrollo. Intercultural: México.
- TONUCCI, F. (1995). *¡Si no os hacéis como yo!* PPC.

¿Se puede enseñar mejor? Acerca de la relación entre el cine y la enseñanza

Graciela Cappelletti, María José Sabelli & Marta Alicia Tenutto

La narrativa, la enseñanza y el cine

La selección apropiada de recursos para la enseñanza facilita el aprendizaje de los alumnos. Por ello resulta pertinente referirse a estos recursos dado que el propósito de este trabajo es ofrecer algunas ideas que ponemos en juego cuando seleccionamos fragmentos de películas para facilitar la enseñanza de algunos contenidos.

Este artículo fue publicado en la *Revista de Medicina y Cine* de la editorial de la Universidad de Salamanca. Agradecemos la autorización para incluirlo en este libro. CAPPELLETTI, G. L., M. J. SABELLI & M. A. TENUTTO (2008). "¿Se puede enseñar mejor? Acerca de la relación entre el cine y la enseñanza." *Revista de Medicina y Cine*, 3 (3), 87-91 [<https://bit.ly/3B4jnzB>].

Para iniciar esta presentación, partiremos del pensamiento de Jerome Bruner, un autor que se convierte en nuestro sustento teórico. Bruner (1997) propone algunos *postulados* que parten de una perspectiva psicocultural de la educación y se vale de ellos para plantear consideraciones sobre la naturaleza de la mente y sobre la cultura. Desde esta perspectiva, una teoría de la educación tiene que encontrarse necesariamente en la intersección entre estos dos elementos: mente y cultura. De este modo, los postulados tienen consecuencias para la educación. El autor menciona nueve postulados, de los cuales nosotras haremos referencia exclusivamente a uno de ellos: el postulado narrativo. Para explicarlo, el autor se refiere al modo de pensar y sentir que utilizamos los seres humanos en general. Los hombres y las mujeres crean una versión del mundo en la que, psicológicamente, encuentran un lugar para sí mismos: un mundo personal. Para ello, Bruner explica cómo, a partir de la experiencia escolar, los niños en crecimiento crean significados que pueden relacionar con sus vidas en una cultura. La narración constituye una forma importante de pensamiento y un vehículo indispensable para la creación de significado. Es probable que la importancia de la narración para la cohesión de una cultura sea tan fundamental como lo es para la estructuración de la vida de un individuo.

La educación formal debe ayudar a los que crecen a encontrar una identidad dentro de la cultura. Solamente en una modalidad narrativa puede uno construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia. De este postulado pueden derivarse algunas implicaciones para la enseñanza, no menores en un sistema que implícitamente (y en ocasiones en forma explícita) sobrevalora la cultura tecnológica y el pensamiento lógico científico.

El desafío para la enseñanza es situar el conocimiento en el contexto vivo. Y este contexto vivo, en las aulas, puede referirse a una situación que lo “torne vivo”, ya que forma parte del mundo personal de los que estudian. Las películas —o fragmentos de ellas— seleccionadas por el docente para facilitar la comprensión de un concepto, para presentarlo en su complejidad, para favorecer el análisis crítico (al mostrar modos alter-

nativos de abordaje o de pensamiento), se convierten en “trozos de realidad” para ser llevados a las aulas. Son tipos de narrativas que construyen nuevas narrativas que se entrelazan con los contenidos pedagógicos que el profesor quiere enseñar a sus alumnos.

No estamos abonando la idea de que la película ilustra un concepto que se presenta previamente, ni después. Nos referimos a que la película en cuestión se transforma en un recurso para que los alumnos construyan el conocimiento.

¿Cómo se puede enseñar mejor? Según Bruner, el *contraste* y la *confrontación*, en términos de “explicaciones contrarias pero razonables” sobre el mismo hecho, favorecen la posibilidad de la comprensión profunda. Tanto el contraste como la confrontación conducen a la *metacognición*, esa forma de actividad mental en la que el objeto del pensamiento es el propio pensamiento. La *metacognición* como proceso colabora con el logro de la comprensión del conocimiento y de su construcción. La inclusión del cine en la enseñanza puede colaborar con estos procesos.

El cine conecta con la emoción y los sentimientos, los miedos y los sueños más universales de las personas; nos presenta lo más común como lo más extraordinario; nos permite reconocernos o transformarnos, adentrarnos en un proceso de identificación o de rechazo, analizarnos o soñar. Se vale de la imagen con la que consigue llegar a todas las personas, aunque de forma distinta: el mensaje se recibe de manera diferente por parte de cada espectador, un mensaje que permite a cada cual individualizarlo y adaptarlo a sus características, necesidades y deseos.

El cine nos presenta ese mundo construido como tan posible o tan semejante al que vivimos, que nos hace olvidar todo el artificio que encierra lo que estamos viendo en la pantalla. Para muchos teóricos, esta aparente paradoja de realidad/ilusión es la nota esencial del cine.

Gadamer (1991) sostiene que el acercamiento al cine es una aproximación a una obra de arte y esto constituye una experiencia del mundo y en el mundo, que modifica radicalmente a quien participa en esa situación.

Tomamos los aportes de Gadamer porque pensamos que, al trabajar con el fragmento de un video, cada participante hace dos movimientos: uno estético y otro histórico. Así, no solo compara lo nuevo con otras lecturas, sino que también modifica lo establecido para generar algo superador. De Jauss (1986) y de Gadamer rescatamos el concepto de *horizonte de expectativas*, en tanto este se materializa en el conocimiento previo del lector y el del texto que surge. En este caso, cuando trabajamos con fuentes en formato de video tratamos de desarmar la idea de que todos los participantes están entendiendo lo mismo cuando observan el fragmento de una película. Creemos que la riqueza de esta experiencia se sostiene en lo que cada uno puede aportar desde su horizonte.

No hay duda de que la imagen posee una fuerza comunicativa directa; una imagen a la que se ha dotado de algo tan vinculado a la vida como el movimiento y a la que se ha enriquecido con sonido, música, palabras. El uso del cine para la enseñanza debe ser contemplado desde las instancias del diseño de la propuesta formativa. En este sentido, resulta un desafío idear actividades que incorporen la formación en la práctica, que brinden la posibilidad de potenciar la capacidad de los estudiantes para la reflexión en y sobre la acción (Schön, 1997). Esto se torna más complejo si se sostiene que los estudiantes tienen que apropiarse tanto de hechos y operaciones relevantes como de formas de indagación que sirven a los prácticos competentes. Se trata de pensar en instancias en las que la descripción de la práctica se entremezcla con la ejecución y las complejas formas de interacción entre los estudiantes y sus tutores tienden a conformar unos cuantos modelos básicos, cada uno de ellos ajustado a los diferentes contextos y tipos de aprendizaje (Schön, 1998).

En este marco, se propone trabajar con videos, películas y series para el desarrollo de competencias en situaciones de enseñanza. Para esto se coloca al estudiante en situaciones que lo inciten a alcanzar un objetivo, resolver problemas, tomar decisiones. Se trata de decidir en las condiciones efectivas de la acción, con datos insuficientes, en ocasiones rápidamente y en situaciones inciertas (Perrenoud, 2000).

La observación y análisis de videograbaciones se erige, entonces, en un espacio privilegiado para el desarrollo de algunas competencias profesionales en tanto que implican la movilización de los conocimientos, así como la reflexión que cada uno puede realizar.

Aludimos a competencias, ya que suponen movilización de recursos cognitivos frente a una situación y, además, permiten dar respuesta a una familia de situaciones análogas. De este modo, cuando se trabaja con un video, la propuesta pretende que quien comparta esa actividad efectúe procesos de búsqueda, elaboración y reelaboración de lo conocido a fin de poder tender puentes con lo que se le ofrece en esta situación, que tal vez no sea nueva pero sí novedosa.

Cine y enseñanza: propuestas y alternativas

Algunos autores desarrollan la idea de cine formativo en referencia a la emisión y recepción intencional de películas con cierto reconocimiento cinematográfico, y que pueden ser analizadas desde una óptica pedagógica en orden a promover valores (Escamez y Ortega, 1989; Ortega, Gil y Mínguez, 1997). Al respecto, De la Torre plantea:

[el] cine formativo es la emisión y recepción intencional de películas portadoras de valores culturales, humanos, técnico-científicos o artísticos, con la finalidad de mejorar el conocimiento, las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores. En primer lugar, ha de poseer determinados valores o méritos humanos; en segundo lugar, dichos valores han de estar codificados de forma que sean interpretables, y en tercer lugar que exista una intención de utilizar dicho medio como recurso formativo, es decir, con voluntad de producir algún tipo de aprendizaje, que no tiene por qué estar vinculado necesariamente al mensaje de la película (De la Torre, 1996, p. 17).

De la Torre sitúa el cine en el ámbito de las enseñanzas basadas en el medio como fuente de aprendizaje. Considera que el cine, como cualquier otra forma de comunicación, puede ser utilizado como recurso didáctico, pero que resulta fundamental en esta tarea el papel del profesor, que

actuará como mediador, como transformador de la ficción en códigos de aprendizaje. Propone trabajar con el cine a través de la observación, la reflexión y la aplicación.

Desde otra perspectiva, se pueden considerar dos modalidades para trabajar en el ámbito universitario con relatos cinematográficos:

1. el video como objeto de estudio;
2. el video como mediatización de los contenidos de enseñanza.

En el primer caso, Roig (2002) considera que la lectura del “video-objeto” se caracteriza por analizar dimensiones o variables de los mismos medios audiovisuales. Aquí, la interpretación del video se centra en aspectos como el lenguaje audiovisual, sus rasgos estéticos. Analiza el género, lo considera como fuente documental, y en general lo ubica como *corpus* de análisis.

Por otra parte, el video como mediatización se caracteriza por ser interpretado con la finalidad de tratar alguna temática representada a través del medio, ya sea a través de documentales temáticos, programas con carácter educativo o películas de ficción.

Estas categorías, “video-objeto” y “video-mediatización”, no son excluyentes, ya que pueden señalar dos movimientos opuestos en el proceso de lectura de lo audiovisual. En la modalidad o movimiento de lectura denominada “video-objeto” el campo referencial (el tema del video) es utilizado para ir hacia el estudio de las producciones simbólicas humanas que se manifiestan materialmente en el audiovisual. En tanto el otro movimiento transcurre en forma inversa: los modos de referir son utilizados para avanzar sobre la comprensión del campo referencial extradiscursivo.

En los usos observados de video-mediatización que presentamos previamente, Roig (2003) señala un gran riesgo: el proceso de mediación que implica el video rara vez es tematizado en clase; en general, se niega su carácter de mediación. En esta forma de lectura observamos que predomina un uso “transparente” del video argumentativo y, a la vez, “documentalizador” del video de ficción. Lo narrativo queda sometido, sojuzgado a la lógica disciplinar y, en algunas ocasiones, la tensión que produce

esta desnaturalización del relato se expresa en la compulsión del docente por “contar el final”, aunque no tenga ninguna relevancia para los contenidos desarrollados en la clase.

En segundo lugar, la autora observa situaciones en las que los estudiantes perciben que el docente les “traduce” el video. La asimetría entre las lecturas del docente y las de los alumnos no está suficientemente considerada por los propios docentes en su trabajo con lo audiovisual. Entre docentes y alumnos se registran profundas diferencias, no solo en la identificación de temáticas relevantes al campo disciplinar o en la capacidad de discriminación entre lo relevante y lo secundario, sino también en la percepción de indicios para la construcción del fenómeno en cuanto tal, en las posibilidades de pasar de un nivel anecdótico a un nivel de mayor abstracción, en la movilidad entre diferentes puntos de vista sobre una misma temática o fenómeno, en el reconocimiento de diversas dimensiones o aspectos, y en el dominio de los “saltos de escala”, como sucede cuando un caso presentado por el video es resignificado como ejemplo de problemas de mayor generalidad.

Contrariamente a la creencia del sentido común, el trabajo con relatos cinematográficos para constituirse en una herramienta poderosa en el desarrollo del pensamiento complejo, no es fácil ni para el docente ni para los alumnos. La narrativa audiovisual es sumamente potente, pero a la vez conlleva ciertos riesgos, como la banalización.

Vinculado a lo desarrollado previamente, la tarea docente implica posibilitar:

- la identificación de temáticas relevantes al campo disciplinar;
- la discriminación entre lo relevante y lo secundario;
- la percepción de indicios para la construcción del fenómeno en cuanto tal;
- el paso de un nivel anecdótico a un nivel de mayor abstracción;
- el reconocimiento de diversas dimensiones o aspectos.

Desde nuestra perspectiva, proponemos trabajar el relato cinematográfico desde la pluralidad de abordajes. Retomando las aportaciones de

Bruner (1997) señaladas al comienzo, afirmamos que la película en cuestión se transforma en un recurso para que los alumnos construyan el conocimiento.

Teniendo en cuenta la secuencia de la propuesta de enseñanza, consideramos que el relato cinematográfico puede ser la puerta de entrada al trabajo inicial de determinados contenidos. También puede trabajarse como cierre de la secuencia de enseñanza. De esta forma queremos enfatizar que el relato cinematográfico es algo más que un ejemplo para ser visto por el alumno: es una herramienta para la construcción de conocimiento a través de actividades de metacognición.

La observación del relato cinematográfico es sumamente importante, así como el análisis y discusión posterior. Las consignas para observar el relato pueden ser muy disímiles: desde consignas abiertas hasta actividades detalladas.

El cine y la formación de los profesionales de la salud

El uso de la narrativa cinematográfica ha sido valorado y revalorizado en distintos campos profesionales. Sin embargo, en los últimos años, los profesionales de la salud han comenzado a investigar qué enfermedades trata el cine y cómo las trata. Sus estudios han merecido desde las publicaciones en revistas profesionales de prestigio hasta la organización de ciclos cinematográficos sobre temas médicos, la celebración de reuniones científicas, etcétera.

Como se ha planteado, el cine puede transmitir conocimientos, vivencias, experiencias, y despertar sentimientos en el espectador, quien a su vez interpreta la narración desde sus experiencias previas, al tiempo que se siente afectado por ella y la incorpora a su vida como una experiencia propia más.

El cine refleja la concreción, las circunstancias y el contexto individual y social en que ocurren las cosas, y demuestra ser un medio idóneo para describir la enfermedad como experiencia individual y como fenómeno so-

cial, no solo como un hecho biológico o una entidad nosológica abstracta (Blanco Mercadé, 2005).

El cine posibilita abordar distintos tipos de contenidos, especialmente aquellos que implican actitudes y valores, así como habilidades diversas. Por ejemplo, es un muy buen instrumento para abordar las habilidades de comunicación, que tan poco desarrolladas están habitualmente en los diseños curriculares.

A lo largo del texto se ha desarrollado el interés por incorporar actividades educativas en las que los alumnos jueguen un rol activo. En cuanto a las formas de abordar en la enseñanza los relatos cinematográficos queremos señalar que, al igual que los medicamentos, no existe “una” manera que, siendo milagrosa, siempre resulte eficaz. Abonamos la mixtura de usos del cine a la formación de profesionales de la salud.

Referencias

- BLANCO MERCADÉ, A. (2004). “Bioética clínica y narrativa cinematográfica”. *Revista de Medicina y Cine* [serie en internet], 2005, 1 (3): 77-81 [<https://bit.ly/3eptOG7>].
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje-Visor.
- DE LA TORRE, S. (1996). *Cine formativo. Una estrategia innovadora en la enseñanza*. Octaedro.
- ESCAMEZ, J. & P. ORTEGA (1989). *La enseñanza de actitudes y valores*. Nau Llibres.
- GADAMER, H. G. (1991). *Verdad y método*. Editorial Sígueme.
- JAUSS, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Taurus.
- ORTEGA, P., R. Gil & R. Mínguez (1997). *Valores y educación*. Ariel.
- PERRENOUD, P. (2000). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen Ediciones.
- ROIG, H. (2002). *Lectura de textos audiovisuales y prácticas educativas: el aula universitaria como contexto particular de recepción*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- ROIG, H. (2003). "Lecturas de lo audiovisual en clases universitarias". Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI, Argentina, 2003 [<https://bit.ly/3d3ujFF>].
- SCHÖN, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós/MEC.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Paidós.
- URPÍ, C. (2000). *La virtualidad educativa del cine. A partir de la teoría fílmica de Jean Mitry (1904-1988)*. Eunsa.

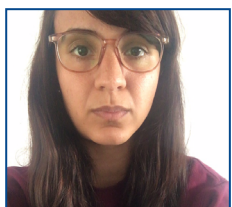
Sobre lxs autorxs



MARCELA AGULLÓ. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Magíster y especialista en Didáctica. Es coordinadora del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud.



LUJÁN BAEZ. Licenciada en Educación. Especialista y magíster en Educación. Es profesora de Didáctica del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud.



AYELÉN BONIFACIO. Licenciada y profesora en Enfermería. Es docente de la Licenciatura en Enfermería y de la Profesionalización de Auxiliares de Enfermería en la Universidad Isalud.



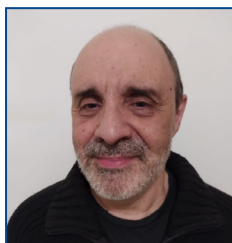
GRACIELA CAPPELLETTI. Magíster y especialista en Didáctica. Es formadora en la Universidad Isalud y en otras instituciones.



MARÍA GABRIELA FELIPPA. Licenciada en Enfermería y profesora universitaria. Es directora de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad ISALUD.



MARIANA FERRARELLI. Licenciada y profesora en Ciencias de la Comunicación. Magíster en Metodología de la Investigación. Coordinadora del Observatorio de Innovación de la Educación Superior de la Universidad Isalud y docente del Profesorado Universitario de la misma universidad.



GUSTAVO MARIANO GAGNIERE. Médico veterinario, licenciado en Ciencias de la Educación, profesor universitario. Asesor pedagógico de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Isalud. Docente del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud.



ROGELIO CARLOS MIYAR. Licenciado y profesor en Ciencias de la Educación. Analista de sistemas de computación. Magíster en Educación superior. Docente del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud.



MARIANA ORNIQUE. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Magíster en Gestión Educativa. Es profesora del Taller de Evaluación de los aprendizajes del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud.



ROSA ISABEL OSORIO DELGADO. Licenciada en Enfermería. Profesora universitaria, se desempeñó como docente en la Universidad de Isalud, en la carrera de Profesionalización de Auxiliares de Enfermería.



SILVIA REBOREDO DE ZAMBONINI. Licenciada en Psicología. Ha realizado una maestría en Organización y Gestión Educativa. Vicerrectora Académica de la Universidad Isalud, docentes del Profesorado Universitario de la misma universidad.



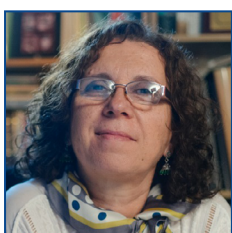
MARÍA JOSÉ SABELLI. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Docencia en Entornos Virtuales. Magíster en Educación Superior. Directora del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud y del Observatorio de Innovación de la Educación Superior.



JORGELINA SAVOI. Licenciada en Kinesiología y Fisiatría. Es docente de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría en la Universidad Isalud y egresada del Profesorado Universitario en la misma institución.



EVA L. SILVA. Licenciada en Enfermería y profesora universitaria. Es coordinadora de Experiencias clínicas en la Licenciatura de Enfermería y docente en el ciclo complementario curricular de Enfermería de la Universidad Isalud.



MARTA TENUTTO. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Psicología. Magíster y especialista en Educación. Doctora en Educación. Es profesora del Taller de Prácticas reflexivas en escenarios reales y de evaluación de los aprendizajes del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud.