

LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN DOCENTE COMO HERRAMIENTA PARA LA INNOVACIÓN EN UNA ORGANIZACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

TEACHER TRAINING SPACES AS A TOOL FOR INNOVATION IN A HIGHER EDUCATION ORGANIZATION

MELISA MANDOLESI*¹, ANA BORGABELLO¹

***Correspondencia:**

Melisa Mandolesi

mandolesi@irice-conicet.gov.ar

Recibido: Noviembre 2022 | Publicado: Diciembre 2022

Tradicionalmente, la innovación se vinculó con la incorporación de tecnologías a las organizaciones. Sin embargo, diversos desarrollos complejizaron y ampliaron este concepto. Así, en las últimas décadas cobra relevancia el concepto de cultura de la innovación y se la considera fundamental para el surgimiento de ideas, métodos y estrategias junto con su posterior implementación dentro de las organizaciones. Se presenta un estudio acerca de las diferentes implicancias que la virtualización forzosa de la educación por la pandemia de COVID19 tuvo para la docencia y la innovación en una organización educativa de nivel superior. Se aplicó un cuestionario a 81 docentes de una facultad de psicología pública de Argentina. El análisis de los datos se realizó desde un enfoque multimétodo, se calcularon estadísticos descriptivos y pruebas no paramétricas, y se realizó un análisis del discurso. Los resultados muestran que, si bien la pandemia potenció la incorporación de TIC a la educación, fueron las condiciones organizacionales de dicha implementación las que funcionaron como las innovaciones más significativas. Los espacios de formación docente posibilitaron la circulación de experiencias y aprendizajes colectivos, y son presentados como herramienta fundamental para facilitar la innovación en educación superior. Estudios posteriores deberán centrarse en las innovaciones concretas asimiladas a la cultura de la organización.

Traditionally, innovation was linked to the incorporation of technologies into organizations. However, various developments have made this concept more complex and expanded. Thus, in recent decades the concept of culture of innovation has gained relevance and is considered essential for the emergence of ideas, methods and strategies along with their subsequent implementation within organizations. A study is presented about different forms of innovation made possible in a higher-level educational organization from the virtualization of education due to the COVID19 pandemic. A questionnaire was applied to 81 teachers from an argentinian public Faculty of Psychology. Data analysis was performed from a multi-method approach, descriptive statistics and non-parametric tests were calculated, and discourse analysis was performed. The results show that, although the pandemic promoted the incorporation of ICT in education, the most significant innovations were the organizational conditions surrounding said implementation. The teacher training spaces enabled the circulation of experiences and collective learning and are presented as a fundamental tool to facilitate innovation in higher education. Subsequent studies should focus on specific innovations assimilated into the culture of the organization.

Palabras clave: Aprendizaje organizacional, Universidad, Pandemia, TIC, Hibridación

Keywords: Organizational Learning, University, Pandemy, ICT, Hybridization

1. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET) y Facultad de Psicología (UNR), Rosario, Argentina.

INTRODUCCIÓN

Desde su surgimiento, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han sido vinculadas a los procesos de innovación en las organizaciones. Tradicionalmente, la innovación suele relacionarse, justamente, con los avances en materia de tecnología (Cornejo Cañamares y Muñoz Ruiz, 2009) y, por este motivo, se la entiende como un proceso que posibilita la creación de bienes y servicios novedosos con técnicas originales. Con el transcurso del tiempo, conforme fue cobrando relevancia en los planos económico y social, este concepto se diversificó y renovó. En la actualidad, innovación “puede implicar tanto la idea de un cambio tecnológico generalizado, como un cambio social dentro de las organizaciones” (Flores Urbáez, 2015, p. 361) y es considerada un elemento clave para el surgimiento de ideas, métodos y estrategias, y su posterior implementación dentro de las mismas (Ulijn y Brown, 2004). De esta manera, se agrega a la definición tradicional, que en algún sentido resultaba restrictiva, el aspecto social.

El Manual de Oslo (OECD/Eurostat, 2018) establece que la innovación se vincula con nuevos o mejorados productos y/o procesos que difieren “significativamente de los productos o procesos previos de la unidad institucional” (p. 20) y propone diferentes tipos de innovación: tecnológica, de productos, procesos, organizacionales, filosófica y política. En esta misma línea, Caliskan y Zhu (2020) la entienden como promotora del cambio, vinculada a la creatividad y ligada a la implementación de nuevas ideas, procesos y productos. Por su parte, Badillo-Vega y Ramírez-Flores (2021) agregan la explicitación de su carácter procesual y la complejidad y no-linealidad de dichos procesos innovativos.

A partir de lo planteado previamente, en consonancia con Caliskan y Zhu (2020), la innovación se convierte en un proceso entrelazado con la cultura organizacional. Ya no refiere únicamente a las herramientas para producir ciertos bienes o servicios, sino también a las formas de pensar la organización como sistema social, de construirla y reconstruirla en torno a un proceso de creación de significados compartidos acerca de qué es lo novedoso e innovador (Mandolesi y Borgobello, 2022). En las últimas décadas, emerge y cobra relevancia el concepto de cultura de la innovación, definido como “el conjunto de conocimientos, prácticas y valores (individuales y colectivos), que determinan disposiciones y formas de hacer las cosas y que promueven, en la sociedad, la generación de nuevos conocimientos y la creación de innovaciones” (Cornejo Cañamares y Muñoz Ruiz, 2009, pp. 130-131).

Entre las características que han sido estudiadas de las culturas organizacionales innovadoras, Martins y Martins (2002) observaron la importancia de los valores y la apertura de la organización a las ideas novedosas, el apoyo de los cargos directivos a través de la creación de espacios de intercambio y formación, la confianza, la claridad de objetivos y la organización del trabajo en equipos. Flores Urbáez (2015) planteó la relevancia de pensar en red, de construir conciencia de interrelación con otros sistemas con los cuales es necesaria la cooperación. Caliskan y Zhu (2020) propusieron como fuertes predictores de innovación la orientación al logro y las relaciones colaborativas, junto a la facilidad para aceptar y desarrollar nuevas ideas. En consonancia, algunas investigaciones coinciden en que la colaboración (Bronstein, 2003) y socialización de conocimientos, experiencias y reflexiones en espacios socioafectivos con circulación de la confianza (Boelens et al., 2016; Dombrowski et al., 2007) son factores clave de la cultura organizacional para habilitar y/o potenciar la innovación. En este sentido, es posible observar que diversas investigaciones señalan la relevancia que los espacios de encuentro, formación e intercambio poseen para el desarrollo de prácticas ligadas a la cultura de la innovación.

Por otro lado, entre las características que actúan como restricciones para la innovación en las organizaciones han sido estudiadas la visión a corto plazo (Caliskan y Zhu, 2020), la falta de personal con habilidades adecuadas, los costos, la falta de información sobre tecnologías, las estructuras rígidas, el control jerárquico (Arad et al., 1997, como se citó en Caliskan y Zhu, 2020) y la burocracia (Tian et al., 2018). Estas restricciones pueden encontrarse, entonces, tanto en el nivel material como en el simbólico de las organizaciones.

A partir de lo desarrollado hasta aquí, se observa la relevancia que la construcción de una cultura de la innovación posee para las organizaciones en todas sus manifestaciones. En este estudio se pretende centrar la indagación de este tipo de culturas en el ámbito de las organizaciones de educación superior, las cuales, como se plantea a continuación, poseen un papel fundamental a nivel social. De esta manera, se realiza este estudio con el objetivo de desvincular el concepto de innovación de la mera incorporación de tecnologías y explorar los aspectos ligados a la organización social en los espacios de formación que posibilitan el surgimiento de innovaciones.

INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Al hablar de innovación en el ámbito de las organizaciones de educación superior, es necesario hacer referencia a aspectos específicos de estos sistemas. Badillo-Vega y Ramírez-Flores (2021) delimitan cuatro áreas principales en las cuales entran en relación la innovación y la universidad. En primer lugar, plantean la transferencia de tecnología, el aprendizaje permanente y la participación de las instituciones educativas en la sociedad. La universidad puede tener un papel relevante durante las crisis económicas y socioculturales colaborando al desarrollo social por medio de la educación, la investigación y la innovación. Luego, hacen referencia al uso de estrategias innovadoras para interactuar y negociar en la construcción de consensos para las reformas institucionales. Continúan con la innovación en acciones para disminuir las desigualdades y sus efectos en la cotidianeidad educativa, planteando que las innovaciones que surgen en las organizaciones educativas pueden beneficiar al entorno, reconociendo las problemáticas sociales existentes y emergentes para luego colaborar con la disminución de las brechas. Finalmente, el cuarto aspecto que plantean es el desarrollo e implementación de ideas novedosas a través de TIC.

Las profundas transformaciones científicas y tecnológicas que trae consigo la cuarta revolución industrial que atraviesa actualmente gran parte del planeta ponen a la educación superior como parte responsable del desarrollo social (Mandolesi y Pastore, 2022), la construcción de conocimientos y la solución de problemáticas socioculturales, frente al desafío de rápidos cambios estructurales, sociales y tecnológicos (Caliskan y Zhu, 2020; Lundvall, 2007). Algunos de estos cambios serán relativos a políticas públicas y estructuras burocráticas vinculadas con la educación y otros, referentes a niveles micro, esto es, procesos de enseñanza y aprendizaje, pedagogía y didáctica de la educación superior. En el nivel micro, esto es, en la organización propia de la clase universitaria (Sanjurjo y Rodríguez, 2003) es donde puede vislumbrarse la centralidad del rol docente en el andamiaje y facilitación de prácticas innovadoras (Borgobello et al., 2019; Castellaro y Peralta, 2020; Peralta y Roselli, 2021).

De esta manera, la innovación en el ámbito de la educación superior se vincula estrechamente con el cumplimiento de los propósitos educativos y sociales de una universidad ligada a su entorno, como así también, con la necesidad de responder y adelantarse a las necesidades cambiantes del

mismo. Para esto, Mandolesi y Borgobello (2022) señalaron la importancia de adoptar modos de organización más flexibles y Maggio (2022) la de implementar políticas y definiciones institucionales alineadas con estos propósitos y que consideren a la docencia como una acción colectiva.

Adicionalmente, si bien, como ha sido desarrollado hasta aquí, ya no es posible considerar que la tecnología sea la base de la innovación en las organizaciones, se presenta en la actualidad como uno de los aspectos más relevantes ligados a las transformaciones del entorno que debe ser considerado tanto a nivel macro de reglamentos y políticas educativas, como a nivel micro en las prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje. Las transformaciones suscitadas a nivel global por la pandemia de COVID-19 estuvieron fuertemente ligadas a una incorporación masiva de las TIC en diferentes ámbitos, entre los que se incluye la educación. Dicha incorporación estuvo asociada a cambios organizacionales que, según lo planteado previamente, tienden a la construcción de culturas de la innovación en organizaciones educativas de nivel superior.

TIC E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Los cambios tecnológicos suponen transformaciones significativas a nivel sociocultural y la educación no se ha visto exceptuada de estas. La incorporación de las TIC a las aulas viene facilitando grandes transformaciones a la educación tradicional (Maggio, 2022), lo cual genera nuevas expectativas y formas de trabajo docente. En este sentido, en las últimas décadas se asistió a una digitalización paulatina del proceso educativo (Cortés, 2022), implantación que ocurrió en mayor o menor medida a la par del proceso educativo basado en la presencialidad (Maggio, 2022).

Estos procesos yuxtapuestos se vieron conmocionados con la declaración de la pandemia por COVID-19 en marzo de 2020 y su consecuente emergencia sanitaria y aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). De esta forma, la *virtualización forzosa* (Iriarte et al., 2020) de todas las actividades educativas suscitó el salto a entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) y propició la incorporación acelerada de TIC en educación. La forma en que las diferentes instituciones educativas y cuerpos docentes llegaron a la pandemia, en relación con la incorporación de las TIC en las prácticas educativas, condicionó las formas de comprender y accionar durante esta crisis (Borgobello et al., 2022) y, al mismo tiempo, estos modos de actuar durante la crisis pandémica tendrán diversas implicancias en la pospandemia.

Con relación a la situación previa a la pandemia, la mayor parte del cuerpo docente tenía poca experiencia en procesos de enseñanza con incorporación de EVEA, tanto desde el rol docente como desde el rol estudiante (Borgobello y Espinosa, 2021). A nivel local, cuando se incorporaban las aulas virtuales, eran procesos individuales tratándose en escasas ocasiones de proyectos pedagógicos institucionales. En ese contexto, la presencialidad resultaba estructural para la educación superior siendo la virtualidad, un complemento y una excepción (Borgobello y Espinosa, 2020). Escaso tiempo antes de la declaración de la pandemia por la OMS, se organizaron las comisiones asesoras de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) de diversas universidades argentinas. Las principales tareas asignadas a estas comisiones fueron analizar el uso que se realizaba en ese momento de los campus virtuales y colaborar con la formación docente del personal de la universidad (Borgobello y Espinosa, 2021).

El campus virtual de esta organización de educación superior existía desde el año 2001, sin embargo, pocas personas pertenecientes a la misma conocían su existencia y el medio de comunicación virtual preferido entre docentes y estudiantes era fundamentalmente el correo electrónico (Lovey et al., 2022). A partir de 2020, con la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) (UNESCO, 2020), las TIC pasaron a tener un rol privilegiado para la continuidad de la educación y, ante la falta de planificación propia de la crisis y la escasa formación específica surgió, en muchas organizaciones, lo que se dio a llamar *coronateaching* (Ramos Torres, 2020), esto es, la transformación de las clases presenciales a modo virtual sin modificar currículums, estructuras ni metodología de trabajo.

De acuerdo con registros oficiales de la Facultad, la planta docente contaba, en el primer año de pandemia con casi 400 cargos docentes que se encontraban trabajando en más de 170 aulas virtuales. Hasta el mes de septiembre se observaron casi 7000 usuarios de la Facultad que se conectaron en ese año académico (Borgobello y Espinosa, 2021). El cambio entre el antes y el durante la pandemia con relación a las TIC fue vertiginoso.

Desde una perspectiva que pone a la figura docente en un rol protagónico para pensar la innovación en las organizaciones educativas (Borgobello et al., 2019) y haciendo hincapié en las cuestiones micro previamente señaladas, resulta relevante indagar en sus experiencias y opiniones con relación a la incorporación de TIC en la educación de

nivel superior. En muchos casos, durante la ERE, la docencia se experimentó como un paréntesis o una crisis relativamente pasajera que rompió con las prácticas educativas cotidianas (Borgobello y Espinosa, 2020; Borgobello, et al., 2022). En este sentido, en numerosas ocasiones, las experiencias y vivencias refieren a procesos de adaptación a la crisis y vuelta a la normalidad, como si los años 2020 y 2021 hubiesen funcionado como *una tormenta pasajera* (Mandolesi y Borgobello, 2022).

Como forma de acompañamiento institucional durante la crisis, muchas organizaciones educativas propusieron espacios de formación docente con el objetivo de facilitar el paso a lo virtual. Las intervenciones realizadas durante ese período por el SIED en la organización-caso consistieron en el asesoramiento al personal de gestión y administración de la organización en cuanto a tiempos y modos de implementación de las aulas virtuales. Asimismo, se realizaron capacitaciones masivas y personalizadas a docentes y cátedras y asesoramiento a estudiantes (Borgobello y Espinosa, 2021). Se brindaron *webinars*, encuentros de capacitación en distintas herramientas, tutorías y tutoriales, etc.

El primer cuatrimestre del 2020 se caracterizó, para la planta docente, por la improvisación, el aprendizaje de configuraciones básicas y el intento de réplica de modelos pedagógicos presenciales, con clases expositivas y repositorios al modo de fotocopias virtuales. A partir del segundo cuatrimestre, se dieron algunos procesos de formalización institucional en el ámbito de la universidad pública argentina, se reglamentaron diferentes aspectos que hacen a la práctica docente y comenzaron los interrogantes en torno a los procesos de evaluación (Borgobello et al., 2022).

El segundo año de pandemia presentó un escenario diferente. En el primer cuatrimestre de 2021 y a partir de las experiencias acumuladas durante el curso previo, gran parte del cuerpo docente se centró en la planificación de las actividades, en la búsqueda de sentido de las propuestas y las acciones didácticas y se habilitó el trabajo asincrónico, dando lugar a propuestas que incluían la presencialidad virtual sincrónica y virtual asincrónica. Finalmente, el segundo cuatrimestre de 2021 fue vivenciado desde el agotamiento y la preocupación, en la mayoría de los casos en torno a las dificultades con la participación estudiantil (Borgobello et al., 2022).

Con la incorporación de TIC en educación superior el personal docente se encontró ante la redefinición de roles

y tareas y en muchas ocasiones, ante la pregunta por los sentidos y las formas (Mandolesi y Borgobello, 2022). Las formas de enseñar y aprender se modifican paulatinamente (Borgobello, et al., 2019) y aparecen diversos formatos según las visiones pedagógicas, psicológicas, filosóficas, sociológicas, políticas y con relación a las disponibilidades económicas y tecnológicas. Las transformaciones acaecidas en el vínculo de la docencia con las TIC a partir de la pandemia fueron vertiginosas, múltiples y continúan avanzando. Si bien en algunos espacios institucionales se habla de vuelta a la presencialidad y en la organización educativa estudiada esta vuelta fue presentada como “presencialidad plena” (Lovey et al., 2022), muchos son los resquicios en donde las TIC se han incorporado e instalado y, en algunos casos, aparece cierta resistencia a prescindir de ellas.

A partir de estas lecturas, se realizó un estudio cuyo propósito fue, en un primer momento, explorar experiencias, sensaciones y creencias docentes con relación a la incorporación de TIC, junto con opiniones acerca de la formación docente realizada durante la pandemia y las expectativas referidas a qué cambios y transformaciones podrían considerarse innovativos y conservarse a nivel tanto personal como institucional. En un segundo momento, se buscó vincular las diferentes variables para conocer sus correlaciones y las implicancias que estas poseen para la innovación y el cambio cultural en una organización de educación superior.

MATERIALES Y MÉTODO

Diseño

Se realizó un estudio de corte transversal con alcance exploratorio-descriptivo desde un enfoque multimétodo (Borgobello et al., 2019), a fin de poder estudiar al fenómeno desde sus múltiples facetas, entendiéndolo como dinámico

y abordándolo con métodos que habiliten el surgimiento de la complejidad (Achilli, 2005).

Participantes

Se convocó a docentes con cargos de *jefe/a de trabajos prácticos* y *auxiliar de primera* de una facultad de psicología pública argentina. Estos cargos, dependiendo de su dedicación horaria, implican que la persona puede estar frente a uno, dos o tres grupos de estudiantes en espacios denominados *comisiones de trabajos prácticos*.

Se recibieron 81 respuestas al cuestionario aplicado. El total de docentes de esta organización educativa que posee cargo de Jefe/a de Trabajos Prácticos es de 370 y Auxiliares de Primera es de 25 (N = 395). Es necesaria la aclaración de que una persona puede tener más de un cargo en distintas asignaturas, dependiendo de su carga horaria. Esta posibilidad estaba contemplada en el cuestionario, donde se solicitó a quién respondía que lo hiciera pensando en un cargo y una asignatura y que, si lo deseaba, completara nuevamente el cuestionario pensando en otro cargo y asignatura. Sin embargo, nadie respondió más de una vez el cuestionario.

Asimismo, resulta importante señalar que todas las áreas temáticas contempladas en el plan de estudios de la carrera de psicología estuvieron representadas por, al menos, un/a docente (Ver Tabla 1). Adicionalmente, en la misma facultad, se dicta la carrera de Profesorado en Psicología. Ambas carreras, Psicología y Profesorado en Psicología, comparten un número importante de materias, motivo por el cual el cuestionario fue enviado a docentes del Profesorado, considerándolo una novena área en este estudio. Si bien se trata de áreas temáticas, las personas que las componen no necesariamente conforman equipos de trabajo, los cuales, en general, se componen a partir de cátedras incluidas en cada área.

Tabla 1.
Participación por áreas temática de docencia de la Facultad.

Áreas Facultad	Frecuencia	Porcentaje
Área Social Comunitaria	19	23.5
Área Histórica Epistemológica	14	17.3
Área Psicología del desarrollo y Psicoterapias	13	16
Área Psicoanálisis	12	14.8
Área Investigaciones	12	14.8

Áreas Facultad	Frecuencia	Porcentaje
Área Socio Educativa	3	3.7
Área Prácticas Pre-profesionales	3	3.7
Profesorado	3	3.7
Área Seminarios de Pregrado	2	2.5
Total	81	100

La Tabla 1 muestra que la mayoría del personal docente participante pertenecía al área Social Comunitaria, seguido por el área Histórica Epistemológica y Psicología del Desarrollo y Psicoterapias. Las áreas que menos participación tuvieron fueron Seminarios de Pregrado y Profesorado. Asimismo, con relación al año de cursado de la carrera donde se ubica la asignatura en la que las personas desempeñan tareas de docencia, el año que mayor participación tuvo fue segundo año ($n = 18$) seguido por cuarto año ($n = 15$), mientras que el que menos participación tuvo fue tercer año ($n = 10$).

En lo que refiere a la edad del personal docente que respondió al cuestionario, la media de edad fue de 43.67 años ($DS = 8.4$), con un mínimo de 28 y un máximo de 62 años. Se generaron rangos etarios para una visualización más clara de la información (ver Tabla 2), siendo el rango de entre 35 y 40 años el que tuvo mayor porcentaje de participación en el estudio ($n = 18$, 22.2%).

En consonancia con las edades, la mayoría del personal docente tenía menos de 15 años de antigüedad en el cargo ($n = 48$, 59.2%), el 37% ($n = 30$) tenía entre 15 y 30 años de antigüedad y el 3.7% ($n = 3$) tenía más de 30 años de antigüedad. La media de antigüedad en el cargo fue de 14.2 años ($DS = 8.7$).

En cuanto a la dedicación horaria al cargo, 33 (40.7%) poseían dedicación simple (11 horas semanales), 44 (54.3%) dedicación semi-exclusiva (22 horas semanales) y cuatro (4.9%) dedicación exclusiva (44 horas semanales). El 54.3% de la muestra se encontraba a cargo de una comisión y el 45.7% restante a cargo de dos comisiones.

INSTRUMENTO

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario cons-truido ad hoc para indagar acerca de sensaciones, creencias y experiencias docentes durante la virtualización forzosa

Tabla 2
Rangos etarios del personal docente de la muestra

Rangos de Edad	Frecuencia	Porcentaje
25 a 30 años	3	3.7
31 a 35 años	12	14.8
35 a 40 años	18	22.2
40 a 45 años	17	21
45 a 50 años	12	14.8
50 a 55 años	12	14.8
56 a 60 años	4	4.9
61 a 65 años	3	3.7
Total	81	100

durante el año 2021 y las expectativas acerca de la vuelta a la presencialidad en 2022. El instrumento fue diseñado en un formulario gratuito comercial y estaba compuesto por 21 preguntas cerradas, incluyendo cinco sobre variables sociodemográficas y siete preguntas abiertas. A partir de las dimensiones estudiadas no se generaron preguntas excluyentes para el cuestionario debido a que se considera que sensaciones, creencias y experiencias se encuentran interrelacionadas y son mutuamente determinantes (Pozzo et al., 2018). Sin embargo, 11 preguntas priorizaron la dimensión *experiencias*, 10 la dimensión *creencias* y dos la dimensión *sensaciones*.

PROCEDIMIENTO

Se realizó una prueba piloto con un grupo de docentes para analizar la validez ecológica del instrumento. Posteriormente estas personas no participaron de la muestra final. Luego de esta instancia, se realizaron algunas modificaciones al cuestionario. Se agregaron dos preguntas que surgieron de la escisión de dos preguntas más amplias, se agregaron opciones para el conjunto de sensaciones y se modificó la redacción de algunas preguntas que podían resultar confusas. La versión final se difundió mediante redes sociales, correos electrónicos y aplicaciones de mensajería instantánea a docentes de la casa de estudios.

Atendiendo a los protocolos de ética vigentes, cada participante recibió el correspondiente formulario de consentimiento informado al inicio del cuestionario.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos fueron analizados mediante técnicas cuantitativas y cualitativas. Para el análisis cuantitativo, se calcularon estadísticos descriptivos y pruebas no paramétricas utilizando el *software* SPSS versión 20; para los datos cualitativos, se realizó un análisis del discurso (Piovani, 2007).

Se tomaron en consideración sólo aquellas preguntas del cuestionario que dieron lugar a que el personal docente informara sus experiencias en relación con la incorporación de tecnología durante la pandemia, la formación y las capacitaciones realizadas y las expectativas frente a la docencia en pospandemia.

RESULTADOS

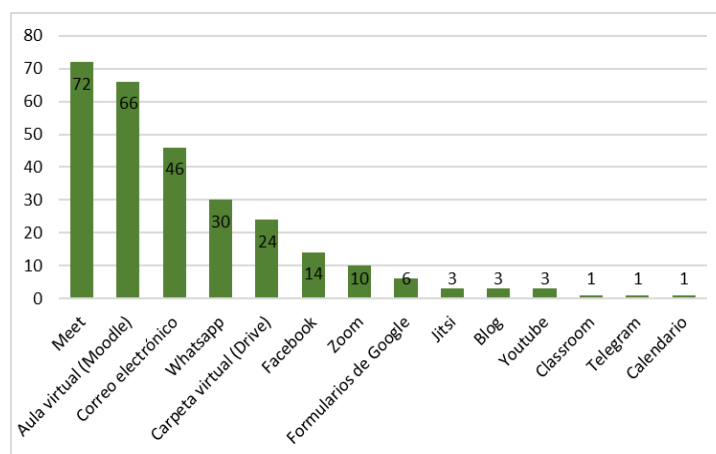
La exposición de los resultados se ordena partiendo de la experiencia docente durante el último año de virtualización forzosa producto de la pandemia. Luego, se presentan los

datos obtenidos a partir de las preguntas que indagaban acerca de la formación realizada durante ese período y, finalmente, aquellas relativas a las expectativas para el futuro.

EXPERIENCIA DOCENTE DURANTE EL SEGUNDO AÑO DE EDUCACIÓN REMOTA EN EMERGENCIA.

En relación con las herramientas TIC incorporadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje durante el año 2021, pregunta que admitía múltiples respuestas, las más utilizadas fueron Meet, herramienta para videollamadas, (88.89%) y Moodle, plataforma que provee cursos en un campus virtual, (81.48%), ambas propuestas como herramientas institucionales de la organización estudiada. Tal como se observa en la Figura 1, el tercer lugar fue ocupado por el correo electrónico (56.48%).

Figura 1. Herramientas TIC utilizadas para la docencia durante el año 2021.



Además, se solicitó que evaluaran su experiencia docente en EVEA durante el año 2021 con una escala del 1 al 10. El puntaje medio de la evaluación fue de 7.28 (DS = 1.5). Nadie evaluó la experiencia de docencia en EVEA con puntaje 1 o 2.

FORMACIÓN DOCENTE SOBRE HERRAMIENTAS TIC PARA PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

En lo que refiere a la participación en formaciones y capacitaciones para docentes brindadas por la organización, ya sea en el ámbito de la Facultad o en el de la universidad a la que esta pertenece, 13 docentes expresaron no haber participado (16%) y 34 haber participado *poco* (42%) en las mismas, mientras que el resto (n = 34, 42%) consideró haber participado bastante o mucho (Ver Tabla 3).

Tabla 3.

Participación en formaciones docentes sobre entornos virtuales u otras herramientas TIC para enseñanza y aprendizaje durante 2020-2021.

Participación en formaciones durante 2020-2021	Frecuencia	Porcentaje
Nada	13	16
Poco	34	42
Bastante	25	30.9
Mucho	9	11.1
Total	81	100

A continuación, se solicitó a las personas que comentasen sobre qué temas y/o herramientas habían sido esas formaciones. En general, lo relatado se refirió principalmente a capacitaciones en el uso de las herramientas TIC institucionales (Meet y Moodle). Asimismo, algunas personas nombraron una diplomatura sobre entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje creada por la universidad en el año 2021, y puesta a disposición de forma gratuita para todas aquellas personas con cargo docente de la casa de estudios que desearan cursarla. Finalmente, hicieron alusión a diversas capacitaciones específicas en herramientas TIC cuyas funcionalidades no eran específicamente vinculadas al rol docente ni eran avaladas institucionalmente pero podían resultar útiles para la labor educativa. Entre ellas, se mencionaron búsquedas en base de datos científicas, aplicaciones para presentaciones novedosas e interactivas, pizarras compartidas, encuestas y formularios, etc.

Finalmente, se pidió al cuerpo docente que evaluara entre 1 y 10 la formación y capacitación sobre herramientas TIC recibida de parte de la organización a la que pertenecía durante la virtualización forzosa. La media de puntaje otorgado fue de 7.31 (DS = 2.3).

EXPECTATIVAS ACERCA DE LA SALIDA DEL ASPO Y LA DOCENCIA PARA EL AÑO 2022.

A continuación, se presentan las respuestas a las dos preguntas abiertas sobre opiniones y creencias acerca de qué consideraban conveniente conservar de los aprendizajes adquiridos durante los años de pandemia, tanto de manera individual en su rol docente como de manera organizacional como facultad. En lo que refiere a aquello a conservar individualmente para la labor docente a futuro, las respuestas pueden agruparse en cuatro grandes temas: aprendizajes prácticos, procesos de trabajo,

transformaciones organizacionales y no hubo aprendizajes o no fueron relevantes.

Uno de los grupos consideraba que era necesario conservar los *aprendizajes prácticos* acerca del uso de herramientas TIC, cierta familiaridad con la virtualidad y las habilidades adquiridas. En este grupo pueden encontrarse comentarios que refieren a sostener mínimas incorporaciones de las TIC, como así también otros ligados a incorporaciones realizadas que implicaron mayor complejidad.

Disponibilidad de materiales y bibliografía, organización de entregas centralizadas. (D22)

Espacio de entrega de trabajos. (D24)

Elaborar estrategias, recursos didácticos e instrumentos pedagógicos para transmitir conocimientos, potenciar el intercambio virtual, incentivar la participación colectiva y poder lograr intercambios de cooperación entre otras instituciones, universidades nacionales e internacionales. (D52)

El desenvolvimiento en distintos ámbitos de la virtualidad, la búsqueda continua de herramientas que faciliten la labor de enseñanza aprendizaje. (D48)

Otro grupo de respuestas se relacionaba con los cambios en los *procesos de trabajo* que surgieron espontáneamente para luego institucionalizarse durante la ERE.

La utilización complementaria del Aula Virtual respecto de las clases presenciales. (D39)

En términos prácticos, la comunicación personalizada docente-alumno vía correo electrónico, el material disponible

para todos en el campus virtual, la herramienta de chat grupal para notificaciones en el marco de la institucionalidad que brinda la Plataforma. (D2)

La utilización de recursos del aula virtual como complemento de la enseñanza presencial (repositorios, consultas virtuales, participación en foros u otras actividades ocasionales). (D11)

El tercer grupo de respuestas referían a transformaciones organizacionales y colectivas

El posicionamiento crítico reflexivo constante acerca de qué y cómo transmitir ciertos contenidos. (D66)

El poder adaptarse a las adversidades. (D37)

La colaboración con colegas. El lugar fundante de la circulación de la palabra y la apropiación de los espacios y contenidos por parte de los estudiantes. Que ante la soledad de lo complejo es necesario armar comunidad... el lugar de la escritura de parte de los estudiantes como herramienta de apropiación y creación. (D17)

Fundamentalmente, la creatividad que implica trascender adversidades, darle tratamiento sin desconocerlas, pero sin renegar de las nuevas modalidades. (D2)

Un último grupo minoritario de respuestas negó haber realizado cualquier aprendizaje a nivel individual acerca de su rol docente o bien negó la relevancia de conservación de algún aprendizaje en la vuelta a la presencialidad.

Me parece que la educación virtual es una especificidad por lo que es un paradigma de la educación diferente al presencial por lo cual no se si podría valorar conservar algo porque son maneras diferentes de dar clases. (D74)

No. (D57)

Con relación a la pregunta sobre qué aprendizajes realizados durante el período de ASPO consideraban importantes que la Facultad conservase como organización, las respuestas se agruparon de acuerdo con los aspectos valorados. Un grupo valoró la flexibilidad presentada a nivel organizacional ante la crisis sanitaria y los diferentes modos en que el

personal docente logró continuar con su práctica antes de la institucionalización de procedimientos y protocolos.

La importancia de la búsqueda colectiva de modos de adecuarnos a contextos nuevos y que presentan desafíos inéditos. La importancia de priorizar, en dichos contextos, que el lazo pedagógico se sostenga. (D7)

La flexibilidad. (D8)

Flexibilidad hacia los docentes y estudiantes (...). (D49)

Flexibilidad y la posibilidad de modernización y medios de contacto con los estudiantes, como así también el reservorio de recursos elaborados durante el periodo. (D65)

Otro grupo de respuestas hizo referencia a la importancia de conservar las nuevas formas de organización construidas durante la pandemia.

Los niveles de colaboración a los que se llegaron. En verdad nunca había pasado por una experiencia tan colaborativa en la Facultad. No exenta de problemas, pero muy positiva. (D71)

La disposición a hacer frente a las dificultades, la solidaridad docente y de los equipos de gestión y de apoyo técnico. (D46)

Aspectos relacionados con la organización y gestión (...). (D66)

Organización y adaptación. (D77)

Las respuestas del tercer grupo se relacionaron con aspectos de acompañamiento institucional y espacios de formación constituidos durante la pandemia para capacitar a docentes en uso de herramientas TIC.

Instancias de formación docente. (D73)

La predisposición para brindarnos herramientas necesarias para acompañar al alumnado (talleres de capacitación, cuentas institucionales, otros canales de comunicación). (D33)

Los espacios de formación docente y consulta. (D29)

Seguir con las capacitaciones. (D21)

Acompañamiento por parte de las autoridades. (D49)

Por último, se encuentra nuevamente un grupo de respuestas que niega cualquier aprendizaje organizacional o que, en caso de reconocerlo, no vislumbra la posibilidad de su conservación por parte de la Facultad como organización.

No considero haber aprendido como "Facultad". Para mí fue más un aprendizaje personal. (D48)

Desconozco. La Facultad estuvo parada absolutamente. (D76)

Uhhh.. No sé si la Facultad de psicología tiene capacidad de aprendizaje como institución general. (D78)

Nada. (D81)

A continuación, el cuestionario presentaba la pregunta acerca de cuánto consideraba que cambió el rol docente desde antes de la pandemia. De la Tabla 4 surge que el 53.1% del personal docente consideraba que su rol cambió *bastante* a partir de la pandemia, seguidas por el 30.9% que considera que su rol cambió *poco*.

En base a lo anterior, la pregunta acerca de cuánto considera que aprendió de su labor docente desde que comenzó la pandemia, como puede observarse en la Tabla 5, se presentó con algunas diferencias, entre ellas, el hecho de que nadie respondió que no había aprendido *nada* y que el 79% que declaró haber aprendido *bastante* o *mucho*. (Ver tabla 5)

La siguiente pregunta versaba sobre cuántos de esos aprendizajes consideraban serían puestos en práctica a futuro una vez finalizado el ASPO y con el retorno a la educación presencial. El 3.7% de las personas participantes consideró que no pondrían en práctica *nada* de esos aprendizajes, el 19.8% un *poco*, mientras que el 76.6% restante consideró que sería posible recuperar *bastante* o *mucho* de lo aprendido durante la pandemia.

Asimismo, se presentó al personal docente la pregunta acerca de cuál consideraban que sería el porcentaje de hibridación ideal en el dictado de sus asignaturas, con una respuesta que admitía valores de entre 0 y 100. Las respuestas oscilaron entre 0% (n = 7), esto es, ningún espacio virtual, es decir, educación sólo presencial y 100% (n = 1) esto es, únicamente virtualidad. Los porcentajes planteados por la mayoría del cuerpo docente fueron 50-50% (n = 21, 25.9%) y 30% virtual -70% presencial (n = 24, 29.6%).

Tabla 4

Opiniones docentes acerca de cuánto cambió su rol docente antes y después de la pandemia

Cambio en el rol docente	Frecuencia	Porcentaje
Nada	6	7.4
Poco	25	30.9
Bastante	43	53.1
Mucho	7	8.6
Total	81	100

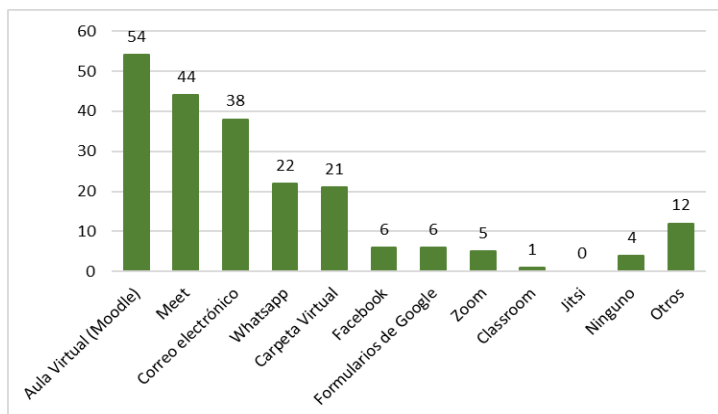
Tabla 5

Opiniones docentes acerca de cuánto aprendió acerca de su labor docente desde que comenzó la pandemia

Aprendizaje de la labor docente	Frecuencia	Porcentaje
Nada	0	0
Poco	17	21
Bastante	46	56.8
Mucho	18	22.2
Total	81	100

Para cerrar la categoría referida a las expectativas sobre la docencia en 2022, se presenta la Figura 2 en la que se ilustran los recursos, herramientas y entornos virtuales que esperaban utilizar para la labor educativa durante el año 2022. Como es posible observar, el aula virtual (Moodle) (72%) y Meet (58.7%), ambos sugeridos institucionalmente, continúan siendo los recursos más seleccionados, seguidos por el correo electrónico (50.7%). Se observa la disminución en la frecuencia de algunas otras herramientas que han sido utilizadas durante el 2021, entre estas, Jitsi, Whatsapp y Facebook. Asimismo, aparece la opción *Ninguna* seleccionada por cuatro docentes.

Figura 2. Recursos, herramientas y entornos virtuales que planifica utilizar para la docencia durante el año 2022.



Finalmente, se realizó un análisis de la correlación de Spearman entre diversas variables para explorar sus posibles relaciones. Al respecto, las correlaciones calculadas entre la edad de cada docente y el nivel de participación en las formaciones y entre años de antigüedad en el cargo y participación en formaciones, no fueron significativas ($p = .751$ y $p = .934$, respectivamente). Por otra parte, se observó que *la experiencia docente en EVEA* durante el año 2021 se relacionó positivamente con la consideración acerca cuánto aprendió de la labor docente, $r_s(79) = .41$, $p < .001$, con el porcentaje de hibridación considerado ideal para la asignatura, $r_s(79) = .38$, $p = .001$, y en menor medida, con la cantidad de herramientas que se esperan utilizar en 2022, $r_s(79) = .27$, $p = .017$.

Asimismo, *el uso que se esperaba hacer de herramientas TIC durante el 2022* se relacionó positivamente, aunque con correlaciones algo bajas, con el porcentaje de hibridación considerado ideal para la asignatura, $r_s(79) = .46$, $p < .001$,

también con cuánto aprendió de la labor docente $r_s(79) = .29$, $p = .009$, y, en menor medida, con cuánto cree que cambió su rol docente, $r_s(79) = .23$, $p = .036$.

Además, las variables *cuánto aprendió sobre la labor docente* y cuánto cree que cambió su rol docente se relacionaron positivamente, $r_s(79) = .23$, $p = .041$. Cuánto aprendió sobre la labor docente también se relacionó positivamente con cuánto aprendizaje espera poner en práctica a futuro, $r_s(79) = .64$, $p < .001$, y con el porcentaje de hibridación considerado ideal para la asignatura, $r_s(79) = .29$, $p = .008$.

Finalmente, cuánto aprendizaje realizado durante los años de pandemia consideraban que podrían en práctica en el futuro correlacionó positivamente con el porcentaje de hibridación considerado ideal, $r_s(79) = .44$, $p < .001$.

DISCUSIÓN

Se trabajó con una muestra del 20.5% de la población de la organización, número aceptable de respuestas dada la cultura organizacional de esta facultad. Esta característica de la organización puede vincularse con que la carga horaria de la planta docente en raras ocasiones es exclusiva. Si se considera que la media de edad de la muestra es 43 años y que la antigüedad más frecuente es entre 10 y 15 años, se trata de personas en etapas productivas que poseen una dedicación máxima de 22 horas a la universidad. Esto implica que la mayoría de estas personas tenga otro trabajo además del docente lo que, en muchas ocasiones, funciona como una barrera para el compromiso organizacional. Si bien en este estudio se ha decidido no realizar un análisis diferenciado por género, resulta necesario señalar que la docencia es una profesión altamente feminizada, por lo que, en muchas ocasiones a estos diferentes trabajos remunerados, se suman tareas domésticas y de cuidados no remunerados.

La experiencia docente durante el segundo año de educación remota en emergencia durante el año 2021 fue descrita mayoritariamente de manera positiva. En consonancia con Borgobello et al. (2022), el segundo año de pandemia presentó un escenario en el que las experiencias acumuladas del curso previo ayudaron a centrar la actividad docente en la planificación y revisión de las propuestas didácticas en lugar del esfuerzo para la adaptación y el aprendizaje de las lógicas virtuales. En consonancia, se observó que las herramientas TIC más utilizadas para la tarea educativa fueron las que, luego del proceso de institucionalización de 2020, la universidad definió como oficiales, seguidas

por el correo electrónico que continuaba teniendo un rol protagónico (Lovey et al., 2022).

La escala de experiencia docente en EVEA durante el año 2021 correlacionó positivamente con cuánto aprendió de la labor, esto es que, cuanto mejor fue la experiencia docente en EVEA en 2021, más consideró la persona haber aprendido sobre su rol docente.

En lo referente a la *formación docente sobre herramientas TIC para procesos de enseñanza y aprendizaje*, la mayoría de las personas participó al menos *poco*, en algunos casos sólo cuando referían a temas específicos que les interesaba y la mayoría en espacios de formación internos de la organización. La formación brindada por la organización a su personal fue valorada positivamente. Las capacitaciones docentes versaron sobre herramientas avaladas institucionalmente, Meet y Moodle, como así también otras externas, incluyendo una diplomatura sobre EVEA. Las mismas no fueron obligatorias, por lo que hubo docentes que no participaron.

En cuanto a las *expectativas acerca de la salida del ASPO y la docencia para el año 2022*, es relevante señalar que la mayoría del personal consideró que al menos algo cambió en su rol docente desde el inicio de la pandemia y la totalidad de la muestra consideró que, aunque sea poco, aprendió acerca de su labor docente en este período. Al preguntar sobre las expectativas acerca de cuánto de lo aprendido se pondría en práctica a futuro, se obtuvieron como respuestas “bastante” y “mucho” dando lugar a que lo aprendido se convierta en promotor de cambio (Caliskhan y Zhu, 2020) dentro de la organización.

Existe un grupo minoritario de respuestas que planteó que no hay nada que conservar, que lo aprendido fue únicamente para la adaptación al estado de excepción forzado por la crisis sanitaria. Sin embargo, existen otros grupos mayoritarios de respuestas que plantearon que sería conveniente conservar algunos de los aprendizajes construidos. En el nivel más básico de complejidad de dichos aprendizajes, se propone conservar los *aprendizajes prácticos* con relación a las tecnologías incorporadas, los aprendizajes adaptativos realizados para hacer frente a la crisis durante el paso a la virtualidad. Luego, en aumento de la complejidad, se plantea la conservación de *procesos de trabajo*, formas en que los procedimientos y roles se modificaron en un inicio para hacer frente a la novedad, asentándose luego debido a su conveniencia y comodidad. Finalmente, otro importante grupo de respuestas hizo alusión a *transformaciones complejas* de índole organizacional que, si bien surgieron como

respuesta adaptativa a la crisis, fueron también respuestas novedosas que posibilitaron un crecimiento y aprendizaje profundos para la organización.

En esta línea, el personal docente consideró relevante conservar a nivel organizacional características que resultaron novedosas de la Facultad y que poseen el potencial para constituirse en innovaciones culturales, entre ellas, las que surgen con mayor énfasis fueron aquellas vinculadas a las formaciones docentes y lo que estos espacios facilitaron para el conjunto de la organización. Un grupo de respuestas planteó, en consonancia con lo observado por Mandolesi y Borgobello (2022), la *flexibilidad* de las organizaciones en contextos de incertidumbre. Otro grupo de respuestas planteó características construidas en los espacios formativos como la *colaboración* y la *solidaridad* como aquellas de mayor importancia a conservar. En sintonía, Flores Urbáez (2015), Caliskhan y Zhu (2020) y Bronstein (2003) propusieron el pensamiento en red, construyendo conciencia de interrelación, de cooperación y de colaboración, algo que se vinculó con los espacios de formación en esta organización. También se nombró la *creatividad* tal como plantearon Martins y Martins (2002). Asimismo, estrechamente vinculado con estas características, en los relatos se hizo notorio el realce y la necesidad de mantener, luego de la crisis, el *acompañamiento institucional* mencionado como relevante en diversas fuentes (e.g. Martins y Martins, 2002; Maggio, 2022) principalmente planteado en términos de espacios de formación e intercambio docente.

Los espacios de formación docente como forma de acompañamiento institucional y como nuevos formatos de organización social comenzaron funcionando como respuesta adaptativa a la crisis, en ellos se capacitaba al personal docente en el uso de diferentes herramientas TIC, configuraciones, procedimientos, etc. Estos espacios terminaron funcionando como lugares de reflexión acerca del rol docente y de intercambio entre personal de la Facultad. El cuerpo docente socializó conocimientos, experiencias, situaciones posibles y reflexiones desde un lugar de paridad y confianza (Boelens et al., 2016) que habilitó al surgimiento de preguntas, reflexiones profundas e innovaciones para la tarea y la organización en sí misma que se consideró clave conservar una vez finalizada la ERE.

Cabe señalar que un grupo minoritario se posicionó con fuertes resistencias frente a la organización, consideró que no hubo aprendizajes en términos organizacionales, que esta organización no poseía esa capacidad

o que directamente planteó que la misma dejó de funcionar por completo durante el periodo de virtualización de la educación. Asimismo, planteó cierta ausencia institucional o falta de acompañamiento.

Los aprendizajes organizacionales que el personal docente planteó conservar refieren a aquellos que los diversos estudios previos señalaron como potenciadores de la innovación y los que contrarrestan las características que tienden a la resistencia al cambio y la conservación (Bronstein, 2003; Caliskhan y Zhu, 2020; Martins y Martins, 2002). Estos aprendizajes se encuentran fuertemente vinculados con las formas de organización social construidas en los espacios de formación docente. Específicamente, el intercambio y creación de redes docentes en espacios socioafectivos con construcción de la confianza (Boelens et al., 2016; Dombrowski et al., 2007) debilitan las estructuras rígidas y la burocracia (Caliskhan y Zhu, 2020; Tian et al., 2018). El aumento del personal calificado con conocimientos sobre TIC y con las habilidades adecuadas para las diferentes situaciones educativas junto con el apoyo de los cargos directivos (Badillo-Vega y Ramírez Flores, 2021; Martins y Martins, 2002) disminuyen los costos y obstáculos asociados a la innovación y la favorecen al posibilitar la visión a largo plazo (Caliskhan y Zhu, 2020; Maggio, 2022) y el intercambio con el entorno (Badillo-Vega y Ramírez Flores, 2021; Mandolesi y Borgobello, 2022).

El *porcentaje de hibridez* considerado ideal de acuerdo con la asignatura, apareció como un dato novedoso vinculado a las formaciones. Que la mayoría del personal docente haya seleccionado 30-70% o 50-50% implica que los espacios de capacitación e intercambio docente han vehiculizado reflexiones acerca de la práctica docente como posible novedad y con algunas diferencias de la tradicional (Maggio, 2022).

Finalmente, en lo referente a *las herramientas TIC que iban a utilizar durante el año 2022*, continuaron primando al igual que en 2021, aunque con una notable disminución en frecuencia, las herramientas oficiales de la institución y aquellas en las que se centraron las capacitaciones (Meet y Moodle). En tercer lugar, se ubicó nuevamente el correo electrónico que continuó como protagonista de las comunicaciones (Lovey et al., 2022) por fuera de las propuestas institucionales. Asimismo, la correlación mostró que cuantas más herramientas TIC planeaba usar cada docente durante el 2022, mayor era el porcentaje de hibridación que consideraba ideal para su asignatura.

En estrecha vinculación con lo anterior, el personal docente expresó que, a mayor aprendizaje sobre la labor docente durante los años de ASPO y virtualización de la educación, mayor era el aprendizaje que esperaba poner en práctica a partir de 2022. Al mismo tiempo, cuanto más aprendizaje esperaba poner en práctica, más porcentaje de virtualidad en la hibridación consideraba ideal para su asignatura. Todo lo anterior, puso de relevancia que la formación y el conocimiento de las TIC colaboran con la posibilidad de pensar la labor educativa de formas novedosas.

Como se sostiene en Mandolesi y Pastore (2022), los diferentes roles de género y el balance de la vida laboral y la vida familiar impactan en la configuración del trabajo mediado por tecnologías, lo que puede derivar en experiencias desagradables y malestar. Los espacios de formación docente se configuraron como una innovación al transformarse en espacios socioafectivos que funcionaron posibilitando, no sólo la reflexión y el intercambio de conocimientos y prácticas, sino también el acompañamiento y el sostén en momentos de crisis y la construcción de redes que habilitan la inclusión de las diversas realidades personales. En este sentido, estos espacios de formación poseen la capacidad convertirse en fuentes de resistencia a los embates del capitalismo individualista, generando redes vinculares que sostengan a todas las personas, que incluyan a mujeres y disidencias, que habiliten y aprecien las diferencias y que propicien el enriquecimiento organizacional a partir de las mismas.

Estudios posteriores deberán centrarse en las innovaciones concretadas asimiladas a la cultura de la organización durante la vuelta a la "presencialidad plena" (Lovey et al., 2022). Se observa la relevancia de generar espacios de formación y reflexión acerca de qué aprendizajes se produjeron a nivel organizacional para dar lugar al intercambio y la colaboración colectiva que posibilita asentar las bases de una cultura de la innovación en educación superior.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Juan Diego Vaamonde por su colaboración en el análisis de los datos y la revisión general del manuscrito.

CONFLICTO DE INTERÉS

Las autoras del presente manuscrito declaran pertenecer al cuerpo docente de la organización educativa estudiada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2005) *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Libros.
- Badillo-Vega, R., & Ramírez Flores, E. (2021). El surgimiento de innovaciones en tiempos de COVID: Un análisis en universidades mexicanas. *Praxis Psy*, 36, 38–49. <https://doi.org/10.32995/praxispsy.v22i36.171>
- Boelens, R., De Wever, B., y Voet, M. (2016). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>
- Borgobello, A., & Espinosa, A. (2020). From research to intervention in educational context during pandemic times. *SIP Bulletin*, 107(December), 25–32. <https://bit.ly/3TPCghk>
- Borgobello, A. & Espinosa, A. (2021). Enseñanza remota de emergencia: crisis, procesos y cambios en la educación superior. En S. Garo & F. Costa (Eds.), *Notas de pandemia. Reflexiones, lecturas y experiencias escritas en tiempos de aislamiento social y virtualidad* (pp. 29–38). UNR Editora. <https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/20523>
- Borgobello, A., Mandolesi, M., Espinosa, A., & Lovey, J. P. (2022). Incorporación de tecnologías digitales en educación superior en Argentina. Resignificando datos y pensando la post-pandemia. En A. Borgobello, T. Platzer & M. Proença (Eds.), *Investigaciones e intervenciones en psicología y educación en tiempos de pandemia en América Latina*. (pp. 186–204). UNR Editora. <https://bit.ly/LibroSIPUNR>
- Borgobello, A., Mandolesi, M., Espinosa, A., & Sartori, M. (2019). Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes. *Revista de Psicología*, 37(1), 279–317. <https://doi.org/10.18800/psico.201901.010>
- Bronstein, L. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48 (3), 297–306. <https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297>
- Caliskan, A., & Zhu, C. (2020). Organizational culture and educational innovations in Turkish higher education: Perceptions and reactions of students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(1), 20–39. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.1.003>
- Castellaro, M. & Peralta, N. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo. Interacción, construcción y contexto. *Perfiles educativos*, XLII(168), 140-156. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>
- Cornejo Cañamarez, M., y Muñoz Ruiz, E. (2009). Percepción de la innovación: cultura de la innovación y capacidad innovadora. *Pensamiento Iberoamericano*, 5, 121–147. <https://digital.csic.es/handle/10261/35048>
- Cortés, M. (2022). *Análisis y reflexiones sobre el potencial impacto del metaverso en el sector educativo*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/141246>
- Dombrowski, C., Kim, J.Y., Desouza, K.C., Braganza, A., Papagari, S., Baloh, P., & Jha, S. (2007). Elements of innovative cultures. *Knowledge and Process Management*, 14 (3), 190-202. <https://doi.org/10.1002/kpm.279>
- Flores Urbáez, M. (2015). La innovación como cultura organizacional sustentada en procesos humanos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 20(70), 355–371. <https://www.redalyc.org/pdf/290/29040281010.pdf>
- Iriarte, A., Cravino, A., Rango, M., Roldán, J., y Mombrú Ruggiero, A. (2020). El proceso de virtualización forzoso del sistema universitario. Luces y sombras detrás de la pandemia. *Perspectivas Metodológicas*, 20, 1–26. <https://doi.org/10.18294/pm.2020.3290>
- Lovey, J.P., De Seta, D., Majul, S., Mandolesi, M., Pierella, M.P. & Borgobello, A. (2022) Análisis de fuentes documentales en relación con el uso de TIC en educación superior. Manuscrito enviado.
- Lundvall, B. (2007). National innovation systems - analytical concept and development tool. *Industry and Innovation*, 14 (1), 95 - 119. <https://doi.org/10.1080/13662710601130863>
- Maggio, M. (2022). Esclerotización o salto hacia adelante. Prácticas de la enseñanza en la universidad emergente de la pandemia. *DIDAC*, 80, 62–69. https://doi.org/10.48102/didac.2022..80_JUL-DIC.103

- Mandolesi, M., & Borgobello, A. (2022). Cambios organizacionales e innovación en el ámbito educativo universitario en tiempos de pandemia. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 6(24), 1284–1298. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.414>
- Mandolesi, M. & Pastore, M. (2022). Nuevas formas de trabajo, tecnología y género. Que la innovación sea la inclusión. En F. Ponce & C. Bonantini (Eds.), *Debates actuales en psicología en el trabajo y las organizaciones*. (pp.109 - 130). Laborde. <https://bit.ly/3B0yTS9>
- Martins, E., & Martins, N. (2002). An organisational culture model to promote creativity and innovation. *SA Journal of Industrial Psychology*, 28(4), 58–65. <https://bit.ly/3B6qVmL>
- OECD/Eurostat (2018). *Oslo Manual: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation. Handbook of Innovation Indicators and Measurement*. <https://doi.org/10.1787/9789264304604-en>
- Ramos Torres (2020, 2-julio) *Coronateaching ¿síndrome o nueva oportunidad para la reflexión? I/II*. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/02/coronateaching-sindrome-o-nueva-oportunidad-para-la-reflexion-i-ii/>
- Peralta, N. & Roselli, N. (2021). Efectos de la regulación de la interacción diádica en tareas argumentativas. *Revista de Psicología*, 39(1), 207-227. <https://doi.org/10.18800/psico.202101.009>
- Piovani, J. I. (2007) Otras formas de análisis. En Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (Comp.) *Metodología de las ciencias sociales*, (pp.296-298). Emecé.
- Pozzo, M.I., Borgobello, A., & Pierella, M.P. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), 1-15. <https://doi.org/10.24215/18537863e046>
- Sanjurjo, L.O. & Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase*. HomoSapiens.
- Tian, M., Deng, P., Zhang, Y., & Salmador, M.P. (2018). How does culture influence innovation? A systematic literature review. *Management Decision*, 56(5), 1088–1107. <https://doi.org/10.1108/MD-05-2017-0462>
- Ulijn, J. y Brown, T. E. (2004). Innovation, Entrepreneurship and Culture, A Matter of Interaction between Technology, Progress and Economic Growth? An Introduction. En T. Brown y J. Ulijn (Eds.), *Innovation, Entrepreneurship and Culture*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781845420550.00007>
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring (GEM) Report 2020*. <https://en.unesco.org/gem-report/>