

Representación social de la práctica pedagógica de profesores universitarios en tiempos de confinamiento

Social Representations of University Professors' Teaching Practices During Lockdown

Giovane Mendieta-Izquierdo*

Universidad Militar Nueva Granada, Facultad Educación y Humanidades, Doctorado en Bioética. Bogotá, Colombia
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5085-3242>, Email: giovane.mendieta@unimilitar.edu.co

Nohora Estella Joya-Ramírez

Universidad Militar Nueva Granada, Facultad Educación y Humanidades, Doctorado en Bioética. Bogotá, Colombia
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0284-4090>, Email: nohora.joya@unimilitar.edu.co

Juan María Cuevas-Silva

Universidad Militar Nueva Granada, Facultad Educación y Humanidades, Doctorado en Bioética. Bogotá, Colombia
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1680-6223>, Email: juan.cuevass@unimilitar.edu.co

Recibido / Received: 06/01/2026
Aceptado / Accepted: 04/04/2026

Resumen: A nivel mundial el confinamiento creado por la pandemia de COVID-19, generó cambios forzados e inesperados en las prácticas pedagógicas de los profesores, incidiendo en los procesos de enseñanza aprendizaje de todo el mundo. En este trabajo se plantea como objetivo identificar el contenido y la organización de la representación social -RS- de la práctica pedagógica de profesores universitarios en tiempos de confinamiento por COVID-19. Mediante un estudio cualitativo desde las representaciones sociales, con enfoque estructural y procesual, a través de técnicas asociativas en dos momentos, listados libres y listado de comparación de pares con 26 profesores universitarios. Se realizó análisis procesual, prototípico y de teoría de grafos. La -RS- de la práctica pedagógica de los profesores universitarios gira en torno al cambio, a la virtualidad obligada, la cual generó desafíos pedagógicos y didácticos, con situaciones de estrés, en donde se recurrió a la creatividad e innovación, a la necesidad inmediata de capacitación y aprendizaje de nuevas tecnologías de la información para continuar con la enseñanza – aprendizaje de manera remota. En la práctica pedagógica de profesores universitarios en tiempos de confinamiento por COVID-19, se devela un arraigo centrado en el cambio a la virtualidad y necesidad de capacitación profesoral inmediata que generó situaciones de estrés.

Palabras clave: Investigación pedagógica, Práctica pedagógica, Pandemias, Profesor de universidad.

Abstract: Globally, the lockdowns caused by the COVID-19 pandemic led to forced and unexpected changes in teachers' pedagogical practices, affecting teaching and learning processes around the world. This study aims to identify the content and structure of the social representation -SR- of university professors' pedagogical practices during the COVID-19 lockdowns. A qualitative study based on social representations, employing a structural and process-oriented approach, using associative techniques in two phases—free-form lists and pairwise comparison lists—with 26 teachers from Latin America. Process-oriented, prototypical, and graph theory analyses were conducted. The -SR- of university professors' teaching practices revolves around change and the shift to mandatory online instruction, which created pedagogical and didactic challenges and stressful situations. In response, professors turned to creativity and innovation, as well as the immediate need for training and learning new information technologies,

to continue teaching and learning remotely. In the teaching practices of university faculty during the COVID-19 lockdown, a deep-seated focus on the shift to online instruction and the need for immediate faculty training emerged, which led to stressful situations.

Keywords: Pedagogical Research, Teaching Practice, Pandemics, University Professors.

1. Introducción

Las medidas de confinamiento establecidas a nivel global para mitigar la pandemia de la COVID-19 generada por la SARS-COV2, impactaron las actividades diarias de profesores y estudiantes que se desarrollaban en aulas, laboratorios y diversos espacios académicos de manera presencial (Koh y Daniel, 2022; Luvalo, 2024). Los procesos formativos y pedagógicos presenciales de millones de personas a nivel mundial se vieron afectados. Esta situación motivó cambios inesperados, forzados y de emergencia en la práctica pedagógica (Damşa et al., 2021; del Castillo-Olivares y del Castillo-Olivares, 2021; Ibna Seraj et al., 2022; Kabilan y Annamalai, 2022; Nieto-Taborda y Luppicini, 2025; Oyedotun, 2020). Según datos generados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), para abril del 2020 más 1.595 millones de estudiantes no contaban con clases de manera presencial, 193 países informaban el cierre de escuelas e instituciones de educación superior. Es decir, el 91.3% de los estudiantes matriculados y profesores a nivel global se adaptaban a la enseñanza remota (UNESCO, 2020). Esta situación llevó a un proceso acelerado de adaptabilidad y cambios en el sistema de enseñanza-aprendizaje de las instituciones de educación superior (Almazova et al., 2020; Aránguiz-Rodríguez et al., 2025; Bao, 2020; Benavides-Lara et al., 2025; El Masri y Sabzalieva, 2020; Erickson y Wattiaux, 2021; Mishra et al., 2020; Rapanta et al., 2020; Singh y Sharma, 2022). Esto invitó a replantear los procesos educativos y de enseñanza – aprendizaje en las instituciones educativas, aspecto que planteó desafíos y oportunidades en los profesores universitarios (Fu y Heng, 2025; Koh y Daniel, 2022; Lebona et al., 2025; Liloff y Ortega Rubí, 2021).

Los cambios drásticos de la presencialidad a la virtualidad o educación remota, dejó en evidencia casos de profesores que no estaban preparados para la enseñanza remota mediada por las tecnologías de la información (Case y Luongo, 2025; Ibna Seraj et al., 2022; Kaqinari, 2023; Liloff y Ortega Rubí, 2021; Okeke-Uzodike y Ngo Henha, 2025; Sum y Oancea, 2022). Situación que obligó a los profesores a plantear estrategias pedagógicas de aprendizaje remoto mediado por la tecnología para desarrollar actividades en línea (Cleland et al., 2020; Faza y Lestari, 2025; Ghasem y Ghannam, 2021; Roza y Ramírez-Montoya, 2025; Shamir-Inbal y Blau, 2021; Smith y Boscak, 2021). Este contexto exigió a los educadores replantear su quehacer pedagógico a las circunstancias generadas por el confinamiento generado por la pandemia (Cleland et al., 2020; Huang et al., 2020; König et al., 2020; Scherer et al., 2021; Tejedor et al., 2021). Lo anterior implicó la necesidad de superar obstáculos, afrontar desafíos y adaptarse de manera inmediata a través de la gestión de cambios abruptos en la enseñanza – aprendizaje en línea (El Masri y Sabzalieva, 2020; Koh y Daniel, 2022; Luvalo, 2024; Zhao et al., 2025). En este contexto fue necesario recurrir a la actualización docente (Garay Núñez, 2021), para dar respuesta a los retos educativos emergentes propios del fenómeno real y sorpresivo del confinamiento generado por la pandemia.

Frente a la situación de crisis educativa generada por la pandemia se destacan estudios sobre las actitudes diversas en los profesores universitarios, relacionadas

con la enseñanza en línea (Guimarães de Araujo Faria et al., 2025; Sánchez-Pérez et al., 2022; Scherer et al., 2021), que motivaron a la capacitación y aprendizaje de estas tecnologías (Ibna Seraj et al., 2022; Liloff y Ortega Rubí, 2021). En particular, los profesores universitarios se vieron obligados a ajustar y adaptar sus habilidades y prácticas pedagógicas tradicionales realizadas en la presencialidad (Amemasor et al., 2025; Scherer et al., 2021; Thomas, 2020). La innovación tecnológica se reconoce como el derrotero de los profesores para dar cumplimiento a los procesos pedagógicos en el contexto de pandemia (Gyimah, 2022; Jiménez Mendieta, 2025; Scherer et al., 2021; Smith y Boscak, 2021; Tejedor et al., 2021; Zhou et al., 2024), las cuales fueron trasladadas a la virtualidad (Deroncele-Acosta et al., 2023; Liloff y Ortega Rubí, 2021; Shamir-Inbal y Blau, 2021; Smith y Boscak, 2021).

En este contexto, se reconocen situaciones que terminaron generando niveles de estrés en los profesores (Castellanos-Alvarenga et al., 2024; del Castillo-Olivares y del Castillo-Olivares, 2021; Guimarães de Araujo Faria et al., 2025; MacIntyre et al., 2020; Sulaiman et al., 2021). Además, se reportan sentimientos como desempoderamiento, vulnerabilidad, frustración, desconfianza y resistencia al cambio respecto a los desafíos –retos- tecnológicos y pedagógicos (Bruna et al., 2024; Cleland et al., 2020; Ghasem y Ghannam, 2021; Guerschberg y Freijo Becchero, 2024; Hashemi, 2021; Joshi et al., 2020; Rapanta et al., 2020; Shamir-Inbal y Blau, 2021). El papel del docente universitario, en el contexto de confinamiento ha dejado retos y perspectivas a la investigación educativa, así como a los sistemas de reconocimiento de la labor docente dentro de un fenómeno de la salud pública que tomó por sorpresa a todos los estamentos de la sociedad.

Es así como para este trabajo se comprende la práctica pedagógica como aquellos conocimientos que se aplican y experimentan en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Aguado Ventura et al., 2024). En donde la pedagogía es reconocida como una disciplina encargada de la enseñanza, evidenciando la práctica en su saber pedagógico, didáctico y disciplinar de los profesores. La práctica pedagógica se asume como la articulación de diferentes postulados teóricos, modelos pedagógicos, concepciones de enseñanza que son la base de la labor docente en contextos particulares (Aguado Ventura et al., 2024). En este sentido, las prácticas y representaciones sociales destacan que las prácticas pedagógicas pueden comprenderse como aquellas expresiones y construcciones de colectivos que orientan y justifican la acción docente en contextos particulares.

En el contexto iberoamericano se identifican pocos estudios que indaguen las representaciones sociales de la enseñanza de profesores universitarios en entornos virtuales en contexto de pandemia (Garay Núñez, 2021; Gómez-Rodríguez et al., 2022; Guerschberg y Freijo Becchero, 2024; Liloff y Ortega Rubí, 2021; Zapata-Figueroa et al., 2022). Razón por la que en este trabajo se plantea como objetivo identificar el contenido y la organización de la representación social de la práctica pedagógica de profesores universitarios en tiempos de confinamiento por COVID-19.

2. Metodología

Este estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo bajo la óptica de la teoría de las Representaciones Sociales (Abric, 2001), con enfoque estructural y procesual y con técnicas asociativas, en donde se agotaron tres fases:

1. Obtención de la información a través de dos instrumentos, listado libre y listado de comparación de pares. Técnicas que permitieron identificar el contenido de la representación social a partir del análisis procesual cualitativo. Se construyeron categorías temáticas a partir del análisis de las descripciones de los participantes (Banchs, 2000).
2. Identificación del núcleo central a partir de la identificación del criterio de saliencia (saliencia), además de análisis prototípico (Vergès et al., 1994).
3. Descripción de la estructura y organización de la representación, en donde se identificó el índice de distancia entre cada uno de los cognemas (Abric, 2001).

Muestra, muestreo y participantes: En el presente estudio participaron 26 profesores (12 hombres y 14 Mujeres). A través de muestreo propositivo y a conveniencia (Bernard, 2006; Morse, 2015). Se vincularon profesores de seis países iberoamericanos (Colombia, Chile, México, España, Brasil y Nicaragua), distribuidos laboralmente en once ciudades, a saber: Bogotá, Medellín, Cartagena, Tunja, Santiago de Chile, Guadalajara, Ciudad de México, Hidalgo, Madrid y Estelí. La muestra se fundamentó desde el modelo de consenso cultural para determinar su tamaño (Romney et al., 1987), en donde se parte de la premisa del estudio de patrones culturales, bajo este paradigma de investigación no es necesario que sea numerosa, no es de interés la representatividad numérica. Lo anterior, ya que la correlación entre los sujetos participantes mayoritariamente es alta, bajo este postulado se espera un mínimo de 17 participantes (Weller y Romney, 1988), para nuestro caso, este estudio logró contar con 26 participantes.

Los criterios de inclusión fueron: ser profesor universitario, mayor de edad, estar empleado y laborar en una ciudad Iberoamericana. La edad de los participantes está en un rango de 27 a 60 años, escolaridad desde especialidad hasta estudios de posdoctorado, con experiencia laboral en un rango de 1 y 25 años. (Véase cuadro 1).

Cuadro 1: Características de los participantes.

No.	Edad	Sexo	Título de pregrado	Último título de posgrado	años de experiencia laboral	País	Ciudad	Tipo de Institución	Campo de acción laboral
1	56	Hombre	Licenciado Ciencias de la Educación -Catequesis	Especialista en Educación y Orientación familiar	20	Colombia	Bogotá	Privada	Pregrado
2	57	Hombre	Economía	Ciencias sociales	25	Colombia	Bogotá	Pública	Posgrado a nivel de Maestría
3	42	Hombre	Licenciado en Informática	Especialista en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación	1	Colombia	Bogotá	Privada	Pregrado
4	58	Mujer	Licenciatura en Psicología	Doctorado en Antropología Social y Cultural	34	México	Guadalajara	Pública	Posgrado a nivel de Doctorado
5	53	Hombre	Filosofía y Pedagogía (Son 2 pregrados)	Doctorado en Educación	15	Brasil	Bogotá	Privada	Pregrado
6	60	Mujer	Psicología	Magister en Bioética	30	Colombia	Bogotá	Pública	Posgrado a nivel de Maestría
7	53	Mujer	Licenciatura en Ciencias Sociales	Doctora en Geografía	10	México	Ciudad de México	Pública	Posgrado a nivel de Maestría
8	37	Hombre	Ingeniero Industrial	Magister en Calidad y Productividad	6	Colombia	Medellín	Privada	Pregrado
9	38	Hombre	Licenciado en Psicología	Master en Psicología atención personalizada y desarrollo comunitario	15	Nicaragua	Estelí	Pública	Pregrado
10	57	Hombre	Licenciado en Educación	Magister en Microbiología énfasis en Docencia	20 años	Colombia	Bogotá	Pública	Posgrado a nivel de Maestría

No.	Edad	Sexo	Título de pregrado	Último título de posgrado	años de experiencia laboral	País	Ciudad	Tipo de Institución	Campo de acción laboral
11	60	Mujer	Enfermera	Maestría Salud Pública y Desarrollo social	17	Colombia	Bogotá	Privada	Pregrado
12	53	Hombre	Odontólogo	Maestría	31	Colombia	Bogotá	Privada	Posgrado a nivel de Especialización
13	43	Hombre	Ingeniero Civil	Doctorado en Educación	17	Colombia	Bogotá D. C.	Pública	Posgrado a nivel de Especialización
14	52	Mujer	Ingeniero de sistemas computacionales	Doctor en educación	26	Colombia	Bogotá	Pública	Todos los anteriores
15	50	Mujer	Psicóloga	Doctora en Administración	15	Colombia	Bogotá	Privada	Pregrado
16	46	Mujer	Terapeuta Respiratorio	Magister	18	Colombia	Bogotá	Privada	Pregrado
17		Mujer	Terapeuta respiratorio	Magister en desarrollo educativo y social	21	Colombia	Bogotá	Privada	Pregrado
18	39	Mujer	Licenciada en Psicología	Doctora en Ciencias de la Salud Pública	15	México	Guadalajara	Pública	Todos los anteriores
19	27	Mujer	Odontóloga	Salud pública	3	Colombia	Medellín	Privada	Pregrado
20	44	Mujer	Licenciada en Sociología	Doctora en Sociología	21	España	Madrid	Pública	Todos los anteriores
21	47	Hombre	Psicología	Doctor	6	México	Hidalgo	Pública	Pregrado
22	50	Hombre	Licenciado en Teología	Doctor en Bioética	17	Colombia	Cartagena	Privada	Pregrado
23	35	Mujer	Licenciatura en nutrición	Maestría en nutrición clínica	2	México	Hidalgo	Pública	Pregrado
24	31	Mujer	Enfermera	Magister en Enfermería en cuidado al paciente crónico	5	Colombia	Tunja	Privada	Pregrado
25	45	Mujer	Psicóloga	Master en psicopedagogía clínica	20	Colombia	Bogotá	Privada	Posgrado a nivel de Maestría
26	50	Hombre	Sociología	Estudios Visuales	25	Chile	Santiago	Pública	Todos los anteriores

Fuente. Listado libre.

Técnicas y Recolección de Información: Previo consentimiento informado y con la aclaración de dudas sobre la investigación y la participación, se aplicaron dos instrumentos de recolección de información en el periodo post pandemia por COVID-19, segundo semestre de 2021, en dos periodos de tiempo así: a) listado libre (Weller y Romney, 1988), aplicado entre el 22 de octubre al 18 de noviembre de 2021. Se solicitó a los participantes cinco palabras o términos con las que asocia la frase “práctica pedagógica de profesores universitarios en tiempos de confinamiento por SARS COV-2”, además de datos sociodemográficos, y b) En un segundo momento comprendido entre el 1 al 17 de diciembre del 2021, se aplicó el cuestionario de comparación de pares o listado pareado, construidos a partir de las palabras con mayor frecuencia obtenidas de los listados libres.

El uso de estos términos permitió que los participantes los asociaran a su juicio, considerando los dos más característicos, respecto a las palabras restantes se indicó elegir dos elementos que a su criterio consideraran que son los menos característicos, continuado así hasta marcar los diez términos. Para finalmente contar con cinco pares de asociaciones - palabras (Abric, 2001). En términos de tiempo fueron aplicados en un rango de una a cuatro semanas después de diligenciar el listado libre. El tiempo de aplicación del listado libre no duró más de diez minutos y del cuestionario de comparación de pares entre diez y quince minutos. Para la aplicación de estas técnicas los participantes fueron reclutados (ubicados) a través de redes de contacto profesional vía WhatsApp y correo electrónico, en donde se compartía el enlace para acceder a cada una de las técnicas, acción realizada por los tres investigadores.

2.1. Análisis de datos

Análisis procesual: Para los listados libres: se identificaron 81 palabras vinculadas al término “práctica pedagógica de profesores universitarios en tiempos de confinamiento por SARS COV-2”. Los datos se registraron en el programa Microsoft Office Excel (versión 19.0) y se analizaron a través del Software Anthropic V. 4.98 identificando: Frecuencia (%), Rango promedio e índice de Saliency (Weller y Romney, 1988). (Ver cuadro 2 y 3). También se presenta gráficamente a través de una nube de palabras mediante la herramienta en línea Word It Out (Ver imagen I). Para este análisis en particular, no se contemplaron las respuestas del participante 27, toda vez que su respuesta quedo incompleta y mal registrada en el instrumento Listado libre. Esta decisión se tomó en garantía de la calidad y consistencia en la construcción del dato.

Análisis prototípico: Luego de identificar las palabras obtenidas en el listado libre se identificó la Saliency en cada término a través del índice de Smith con la formula:

$$(s_j = 1 - r_j / n; s_j = n - r_j / n)$$

Donde r_j = posición del ítem j en la lista, y n = número de ítems de la lista.

El índice de Saliency se obtiene del promedio de s_j de todos los 26 participantes (Smith, 1993). El cálculo se realiza a partir de la frecuencia de evocación de los términos y el lugar de ubicación asignado por cada participante en el listado libre, aquí las primeras palabras mencionadas asumen un mayor peso en relación con los últimos, es decir, estas palabras se clasifican de acuerdo con la frecuencia y rango promedio. Las palabras que consolidan el núcleo central de la representación social son las más frecuentes y evocadas en los primeros lugares del listado libre, es decir, la distribución y puntuación (Vergès et al., 1994), se incluyeron palabras descritas por lo menos dos veces. (Ver Cuadros 2 y 3).

Análisis de comparación de pares: Esta fase se realizó a la luz de la teoría de grafos descrita por Clemence et al. (1993), y Abric (2001), lo cual permitió identificar la estructura y organización de la representación social. Se analizaron los datos por medio de la obtención del índice de distancia, el cual permitió analizar la similitud, antagonismo y exclusión de palabras (Abric, 2001). Dentro del proceso de análisis, inicialmente se categorizaron los cinco pares de palabras así: +2, -2, +1, -1 y 0, en donde +2 es la relación más cercana al término inductor y 0 la más lejana. Con esta categorización se registraron y organizaron los resultados del índice de distancia con la fórmula: $(D = [2 \text{ (en } - \text{sumatorio } d_j)] - 1)$, D = distancia observada, n = número de sujetos, e = escala), con el apoyo de una hoja de cálculo del programa Microsoft Office Excel (versión 19.0), se estableció la relación intensa de las palabras negativas y/o positivas. Posterior a ello, con los índices obtenidos de cada uno de los pares se construyó un grafo, una representación gráfica de la conexión de los cognemas que permite conocer la conexión de todas las palabras (Abric, 2001). (Ver imagen II). En esta etapa se omitieron las respuestas de los participantes 1, 6, 14 y 18 ya que presentaron palabras duplicadas u omitidas, se consideraron criterios de invalidación, igualmente en garantía de la calidad y consistencia en la construcción del dato.

Triangulación de técnicas: Se agotó triangulación metodológica dentro del mismo método (Flick, 2007). Los datos arrojados a partir de cada técnica utilizada

permitieron avanzar de manera secuencial, es así como a partir de listado libre se creó el listado de comparación de pares para identificar el contenido y la estructura de la representación social una vez se estructuran los grafos. El análisis prototípico facilitó la interpretación de la representación social.

Consideraciones Éticas: Este trabajo se enmarca en la normatividad vigente para investigaciones con seres humanos, se contemplaron los principios éticos y bioéticos universales establecidos en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO (2005), así como el tratamiento y uso de datos en el marco de la normatividad colombiana (Ley 1581 de 2012), esta investigación fue considerada sin riesgo. Las técnicas e instrumentos de recolección de la información no vulneraron la intimidad, se protegió el anonimato de los participantes. No se generó algún cambio de comportamiento. Antes de la aplicación de las técnicas e instrumentos se aclararon dudas sobre la investigación y se dio a conocer el consentimiento informado para su respectivo diligenciamiento por parte de cada participante.

3. Resultados

Los resultados aquí presentados muestran que la estructura de la representación social, desde el análisis prototípico de la práctica pedagógica en tiempos de confinamiento, generado por la pandemia mundial de la COVID-19 en profesores universitarios, están constituidas en su núcleo central por los cognemas: “virtualidad”, ($f = 8$; Índice de Smith’s $S = 0.300$ se posiciona como el núcleo representacional dominante), junto con “cambio” y “estrés”. Los elementos periféricos más cercanos al núcleo lo conforman los cognemas “tecnologías de la información”, “capacitación”, “innovación” y “aprendizaje” reforzando el eje tecnológico-formativo. Como elementos intermedios y más alejados del núcleo de la representación se destacan los cognemas “adaptación”, “remoto”, “reto”, “difícil”, “hogar”, “oportunidad”, “desafíos didácticos”, “creatividad” e “internet”, evidenciando una relación asociada a la transformación pedagógica. Finalmente, los cognemas más distantes del núcleo de la representación social son “didáctica”, “diversificar”, “Teams” “explotación laboral”, “flexibilidad” y “aprecio”, cognemas vinculados al trabajo remoto, indicando dispersión y riqueza de matices con menor peso representacional.

Desde al análisis procesual cualitativo, la información del núcleo y los campos representacionales intermedio y periférico se visualizan en el Cuadro 2. A su vez, el campo representacional disperso se observa en el cuadro 3 y visualmente en la Imagen 1.

3.1. Análisis Procesual Cualitativo: Contenido de las Representaciones Sociales acerca de la práctica pedagógica de profesores universitarios en tiempos de confinamiento

Cuadro 2: Núcleo y campo representacional intermedio y periférico, según el criterio de Saliencia

Numero	Item	Frecuencia	Resp pct	Rango promedio	Índice de smith's s
1	Virtualidad	8	31	1.125	0.300
2	Capacitación	6	23	3.833	0.100
3	Tecnologías de la información	6	23	3.333	0.123
4	Innovación	5	19	3.200	0.108

Numero	Item	Frecuencia	Resp pct	Rango promedio	Índice de smith's s
5	Cambio	5	19	2.600	0.131
Campo intermedio (frecuencia 3-4)					
6	Aprendizaje	4	19	3.250	0.085
7	Estrés	4	15	2.500	0.108
8	Remoto	3	15	2.667	0.077
9	Reto	3	15	2.667	0.077
10	Adaptación	3	12	1.667	0.100
Campo periférico (frecuencia = 2)					
11	Oportunidad	2	12	2.000	0.062
12	Difícil	2	12	1.000	0.077
13	Flexibilidad	2	8	4.000	0.031
14	Explotación laboral	2	8	4.000	0.031
15	Aprecio	2	8	5.000	0.015
16	Hogar	2	8	1.000	0.077
17	Desafíos didácticos	2	8	2.500	0.054
18	Diversificar	2	8	3.500	0.038
19	Creatividad	2	8	3.000	0.046
20	Teams	2	8	3.500	0.038
21	Internet	2	8	3.000	0.046
22	Didáctica	2	8	3.500	0.038

Fuente. Listado libre a partir de Saliencia – Criterio de Distribución de puntuación (Vergès et al., 1994), acerca de la práctica pedagógica de profesores universitarios en tiempos de confinamiento.

Cuadro 3: Campo representacional disperso (frecuencia = 1), según el criterio de Saliencia.

Numero	Item	Frecuencia	Resp pct	Rango promedio	índice de Smith's S
24	Recursividad	1	4	4.000	0.015
25	Reflexión	1	4	1.000	0.038
26	Gamificación	1	4	2.000	0.031
27	Comprensión	1	4	2.000	0.031
28	Resistencia	1	4	3.000	0.023
29	Tensión	1	4	4.000	0.015
30	Pantalla	1	4	5.000	0.008
31	Prevención	1	4	3.000	0.023
32	Riesgos	1	4	4.000	0.015
33	Aislamiento	1	4	2.000	0.031
34	Meet	1	4	4.000	0.015
35	Moodle	1	4	5.000	0.008
36	Incertidumbre	1	4	5.000	0.008
37	Colaboración	1	4	2.000	0.031
38	Taller virtual	1	4	3.000	0.023
39	Estrategia TIC	1	4	4.000	0.015
40	Conocimiento	1	4	5.000	0.008
41	Nuevas epistemologías	1	4	3.000	0.023
42	LMS	1	4	5.000	0.008
43	Dedicación	1	4	1.000	0.038
44	Acercamiento	1	4	4.000	0.015
45	Novedad	1	4	1.000	0.038
46	Computador	1	4	2.000	0.031
47	Virtualidad humanizada	1	4	3.000	0.023
48	Ayuda	1	4	5.000	0.008
49	Re-estructuración	1	4	2.000	0.031
50	Re-organización	1	4	3.000	0.023
51	Interacción	1	4	2.000	0.031
52	Híbrido	1	4	4.000	0.015

Numero	Item	Frecuencia	Resp pct	Rango promedio	índice de Smith's S
53	Extenuante	1	4	2.000	0.031
54	Descuido personal	1	4	3.000	0.023
55	Inconclusa	1	4	5.000	0.008
56	Alumnos poco comprometidos	1	4	5.000	0.008
57	Comodidad	1	4	5.000	0.008
58	Aprendizaje servicio	1	4	2.000	0.031
59	Edupunk	1	4	3.000	0.023
60	Tristeza	1	4	5.000	0.008
61	Video conferencia	1	4	2.000	0.031
62	Alumnado	1	4	3.000	0.023
63	Archivo	1	4	4.000	0.015
64	Calificación	1	4	5.000	0.008
65	Pedagogía	1	4	1.000	0.038
66	Responsabilidad	1	4	3.000	0.023
67	Solidaridad	1	4	4.000	0.015
68	Honestidad	1	4	5.000	0.008
69	Familia	1	4	2.000	0.031
70	Confinamiento	1	4	3.000	0.023
71	Sentada	1	4	5.000	0.008
72	Conectividad	1	4	2.000	0.031
73	Atención	1	4	3.000	0.023
74	Constancia	1	4	2.000	0.031
75	Cuidado	1	4	3.000	0.023
76	Calidad	1	4	4.000	0.015
77	Temor	1	4	5.000	0.008
78	Zoom	1	4	1.000	0.038
79	Agenda	1	4	2.000	0.031
80	Enviar (material)	1	4	4.000	0.015
81	Responder	1	4	5.000	0.008
TOTAL / AVERGE: Núcleo representacional + Campos: intermedio, periférico y disperso		130	5		

Fuente. Listado libre a partir de Saliency – Criterio de Distribución de puntuación (Vergès et al., 1994), acerca de la práctica pedagógica de profesores universitarios en tiempos de confinamiento.

Imagen 1: Nube de palabras sobre práctica pedagógica de profesores universitarios en tiempos de confinamiento por SARS -COV2. Fuente. Listado libre. Elaborado mediante la herramienta en línea Word It Out. Disponible en <https://worditout.com/word-cloud/create>.



Fuente. Listado libre.

3.2. Análisis Prototípico: Núcleo Central y Sistema Periférico de las Representaciones Sociales de la práctica pedagógica de profesores universitarios en tiempos de confinamiento.

El análisis prototípico refleja la estructura de la representación, este cuadro organiza la frecuencia de evocación y el rango promedio en donde el punto de corte es 3.16. Sintetiza la estructura de la representación: núcleo – elementos periféricos de contraste – periferia. En el núcleo central de la representación con una alta frecuencia y bajo rango, se reconocen los cognemas: Virtualidad (f = 8; r = 1.13), Cambio (f = 5; r = 2.60) y Estrés (f = 4; r = 2.50). En tanto que se reconoce como elementos periféricos de contraste en la representación los cognemas: Tecnologías de la información (f = 6; r = 3.33), Capacitación (f = 6; r = 3.83), Innovación (f = 5; r = 3.20) y Aprendizaje (f = 4; r = 3.25), cognemas con alta frecuencia y alto rango, es decir, se registran como representaciones relevantes y con gran cercanía al núcleo central. A su vez los elementos periféricos de la representación con baja frecuencia y bajo rango, se reconocen los cognemas: Adaptación (f = 3; r = 1.67), Remoto (f = 3; r = 2.67), Reto (f = 3; r = 2.67), Difícil (f = 2; r = 1.00) y Hogar (f = 2; r = 1.00), los cuales se encuentran más distantes al núcleo central. Finalmente, de manera periférica en la representación, con baja frecuencia y alto rango se ubican los cognemas: Didáctica, Diversificar, Teams, Explotación laboral, Flexibilidad y Aprecio (f = 2; r ≥ 3.50), que denotan representaciones complementarias, las cuales son menos compartidas, pero que enriquecen la estructura representacional. (Ver cuadro 4).

Cuadro 4: Representación Prototípica (frecuencia x rango de evocación) de las Representaciones Sociales sobre la práctica pedagógica de profesores universitarios en tiempos de confinamiento.

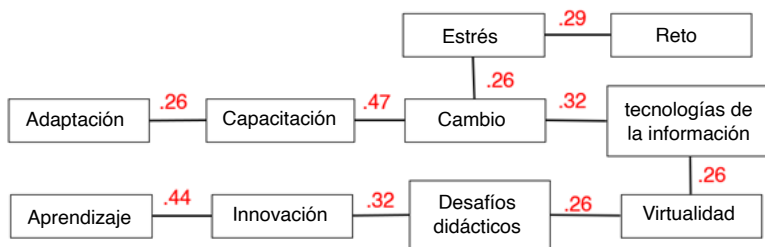
Representación prototípica de Práctica pedagógica en época de COVID-19 (n=26)							
		Rango Bajo ≤ 3.16			Rango Alto > 3.16		
Frecuencia Alta => 3.22	Virtualidad	8	(1.13)	Tecnologías de la información	6	(3.33)	
	Cambio	5	(2.60)	Capacitación	6	(3.83)	
	Estrés	4	(2.50)	Innovación	5	(3.20)	
	Cambio			Aprendizaje	4	(3.25)	
Frecuencia Baja < 3.22	Adaptación	3	(1.67)	Didáctica	2	(3.50)	
	Remoto	3	(2.67)	Diversificar	2	(3.50)	
	Reto	3	(2.67)	Teams	2	(3.50)	
	Difícil	2	(1.00)	Explotación laboral	2	(4.00)	
	Hogar	2	(1.00)	Flexibilidad	2	(4.00)	
	Oportunidad	2	(2.00)	Aprecio	2	(5.00)	
	Desafíos didácticos	2	(2.50)				
	Creatividad	2	(3.00)				
	Internet	2	(3.00)				
Rango promedio 3.16 Evocaciones totales 54.61%							
Fuente. Listado libre							

3.3. Organización y Estructura de las RS de la práctica pedagógica de profesores universitarios en tiempos de confinamiento.

En la imagen II se identifica la proximidad o lejanía entre los cognemas evocados por los profesores, reflejado a través del índice de distancia, el cual refleja el grado

de convergencia y divergencia de la representación. Este análisis es resultado del instrumento Comparación de pares. Cognemas como: “Virtualidad”, “Cambio” y “Tecnologías de la información”, se reconocen con alta proximidad semántica y con menor distancia. Esto refleja un núcleo representacional compartido y altamente consensuado. En tanto que cognemas como “Capacitación”, “Innovación” y “Aprendizaje”, se ubican en una distancia intermedia, en posiciones más alejadas, esto sugiere que, aunque relevantes, su incorporación en la práctica pedagógica es percibida como una respuesta adaptativa más que como experiencia inmediata. A su vez, los cognemas: “Estrés”, “Adaptación”, y “Reto”, se ubican en posiciones con alta distancia, periféricas, destacando representaciones aisladas o minoritarias que aportan diversidad, pero que no constituyen consenso colectivo.

Imagen 2: Índice de Distancia de sobre la práctica pedagógica de profesores universitarios en tiempos de confinamiento. Fuente. Cuestionario de comparación de pares.



Fuente: Listado de comparación de pares.

4. Discusión

Los hallazgos aquí presentados son discutidos a la luz de la evidencia científica previa, en términos de lo encontrado en el núcleo central y los elementos periféricos de la representación, donde también se reconoce la voz de los participantes. Resultados similares a nuestros hallazgos, también fueron encontrados en estudios precedentes en profesores universitarios, en donde, la enseñanza en entornos virtuales, obligada por la pandemia, invitó a un desafío y oportunidad que genere estrés en estos profesores (Castellanos-Alvarenga et al., 2024; del Castillo-Olivares y del Castillo-Olivares, 2021; Guimarães de Araujo Faria et al., 2025; Liloff y Ortega Rubí, 2021; MacIntyre et al., 2020; Sulaiman et al., 2021), situación también evidenciada en este trabajo. En este estudio se encontró la necesidad de desarrollo de competencias educativas, pedagógicas y didácticas con el uso de las tecnologías de la información y comunicación, situación que exigió a la formación y actualización docente, hallazgos que soportan la evidencia científica ya publicada (Fu y Heng, 2025; Garay Núñez, 2021; Koh y Daniel, 2022; Lebona et al., 2025; Zapata-Figueroa et al., 2022).

En nuestro estudio, en el núcleo central identificado en el análisis prototípico de la representación se ubican los cognemas “virtualidad”, “cambio” y “estrés”, hallazgos que se suman y relacionan con la evidencia empírica publicada en los últimos años (Badiozaman, 2023; Castellanos-Alvarenga et al., 2024; Damşa et al., 2021; del Castillo-Olivares y del Castillo-Olivares, 2021; Guimarães de Araujo Faria et al.,

2025; Ibna Seraj et al., 2022; Kabilan y Annamalai, 2022; Kim et al., 2024; Oyedotun, 2020). Nuestros hallazgos aportan a la comprensión de los cambios inesperados, forzados y de emergencia en la educación generados por la pandemia. Encontramos que *“la práctica pedagógica en el contexto de la pandemia sufrió cambios extremos”* (Participante 9). Hallamos que esto llevó a la adaptabilidad de la enseñanza de las instituciones de educación superior, aspecto manifestado por el participante *doce* al afirmar que la *“Adaptación: al cambio y lo que propone el no estar en presencialidad”*. Lo anterior, altamente evidenciado en la literatura científica previa (Almazova et al., 2020; Aránguiz-Rodríguez et al., 2025; Bao, 2020; Benavides-Lara et al., 2025; El Masri y Sabzalieva, 2020). Encontramos, además, que fue necesario la adaptación de las estrategias pedagógicas, los profesores universitarios se vieron obligados a ajustar y adecuar sus habilidades y prácticas pedagógicas propias de la presencialidad a la virtualidad. Situación última, también previamente documentada (Faza y Lestari, 2025; Roza y Ramírez-Montoya, 2025; Scherer et al., 2021; Thomas, 2020; Zapata-Figueroa et al., 2022). Es así como este estudio logra evidenciar una vez más que la pandemia propició un *“Cambio de estas prácticas, las cuales serán diferentes, cambiarán. El papel docente cambiará”* (Participante 11). Estas prácticas fueron trasladadas a la virtualidad, hallazgo que suma a la evidencia previamente publicada (Guimarães de Araujo Faria et al., 2025; Liloff y Ortega Rubí, 2021; Sánchez-Pérez et al., 2022; Shamir-Inbal y Blau, 2021; Smith y Boscak, 2021). Situación que llevó a la migración de la enseñanza y aprendizaje en línea, hallazgos que se suman a resultados de estudios previos (Badiozaman, 2023; Koh y Daniel, 2022; Luvalo, 2024; Zhao et al., 2025).

Nuestro estudio encontró que esta situación generó escenarios inesperados como:

“procurar la interacción con compañeros, directivos y estudiantes, atendiendo varios frentes a la vez (whatsApp, e-mail, llamadas), en medio de las dinámicas del hogar ... La multitarea hacía que los temas de las reuniones no fueran percibidos por todos de la misma manera, pues al tiempo se estaba corriendo con la preparación de clases, generación de informes y demás” (Participante, diecisiete). Hallamos también, niveles de estrés en este grupo de profesores, como expresó un participante. *“La incertidumbre de un nuevo escenario de enseñanza, generó estrés por los retos que implicaba la adecuación de herramientas tecnológicas a la clase, además del tiempo adicional que ello implica, sumado al que ya se invertía para preparar clases, tiempo no tenido en cuenta en la asignación de horas labor. Los retos de la evaluación responsable con dichas tecnologías, sumado a la percepción de presencialidad, por parte de la familia, en el hogar, afectó la concentración y reforzó la multitarea”* (Participante veintidós). Estas circunstancias descritas, aumentan la evidencia ya documentada en estudios previos (Castellanos-Alvarenga et al., 2024; del Castillo-Olivares y del Castillo-Olivares, 2021; Gómez-Rodríguez et al., 2022; Guimarães de Araujo Faria et al., 2025; MacIntyre et al., 2020; Sulaiman et al., 2021).

Por otra parte, nuestro estudio identificó en los elementos periféricos de la representación social los cognemas *“tecnologías de la información”, “capacitación”, “innovación” y “aprendizaje”*. Al momento de iniciar la pandemia y al acatar las medidas de confinamiento, situación que toma por sorpresa a los miembros de sistemas educativos, especialmente a los profesores, quienes no estaban preparados para la enseñanza remota mediada por las tecnologías de la información. Situación ampliamente documentada (Case y Luongo, 2025; Ibna Seraj et al., 2022; Kaqinari, 2023; Liloff y Ortega Rubí, 2021; Okeke-Uzodike y Ngo Henha, 2025; Sum y Oancea, 2022). En

este estudio, se evidenció que la situación se reconoció como escenario de funciones “básicas para llevar a cabo la práctica docente, tanto en el uso de equipos como en el manejo de software especializado”, (Participante cuatro). En este contexto, se suma a lo ya publicado sobre las actitudes diversas relacionadas con la enseñanza en línea (Guimarães de Araujo Faria et al., 2025; Sánchez-Pérez et al., 2022). Esta situación invitó a la capacitación y aprendizaje de tecnologías en línea para el desarrollo de los procesos educativos y la práctica pedagógica. También encontramos que fue necesario suplir las necesidades del uso de nuevas tecnologías, como lo expresó el participante catorce “la necesidad de clases dinámicas y con uso de nuevas tecnologías motivaron a estudiar varios cursos y participar en diversas conferencias para actualización sobre el tema”. Aspecto ya descrito en la literatura (Faza y Lestari, 2025; Ibna Seraj et al., 2022; Liloff y Ortega Rubí, 2021; Rozo y Ramírez-Montoya, 2025).

En nuestros hallazgos, se registra como de manera forzada se reconoce la innovación tecnológica como el derrotero de los profesores para dar cumplimiento a los procesos pedagógicos, considerado como un “requisito que los docentes creativamente propusieron para buscar nuevas formas de generar las dinámicas enseñanza – aprendizaje”, aspecto descrito por el participante veinticuatro. Situación previamente documentada (Faza y Lestari, 2025; Gyimah, 2022; Rozo y Ramírez-Montoya, 2025; Scherer et al., 2021; Smith y Boscak, 2021; Tejedor et al., 2021),

Así mismo, en la estructura de la representación de manera más distante se ubican los cognemas “adaptación”, “remoto”, “reto”, “difícil”, “hogar”, “oportunidad”, “desafíos didácticos”, “creatividad” e “internet”. En donde, se halló que los educadores adaptaron su estrategia educativa a las circunstancias generadas por la pandemia de COVID-19, esto implicó la “adaptación a diversas alternativas metodológicas y medidas ante la pandemia” como lo manifestó el participante nueve. Situación previamente documentada (Aránguiz-Rodríguez et al., 2025; Benavides-Lara et al., 2025; Cleland et al., 2020; Huang et al., 2020; König et al., 2020; Scherer et al., 2021; Tejedor et al., 2021). En este estudio, se identifica una vez más que los profesores establecieron estrategias pedagógicas de aprendizaje remoto mediado por la tecnología para desarrollar actividades en línea, hallazgo que aporta a la literatura previa (Cleland et al., 2020; Faza y Lestari, 2025; Ghasem y Ghannam, 2021; Rozo y Ramírez-Montoya, 2025; Shamir-Inbal y Blau, 2021; Smith y Boscak, 2021). Este trabajo reconoce una vez mas que fue necesario “Utilizar medios de comunicación remoto para las prácticas pedagógicas” como lo describió el participante tres. A partir de estas dinámicas educativas y de prácticas pedagógicas en la literatura, se ha reportado sentimientos como desempoderamiento, vulnerabilidad y frustración con respecto a los desafíos –retos- tecnológicos y pedagógicos generados por el confinamiento (Cleland et al., 2020; Fu y Heng, 2025; Ghasem y Ghannam, 2021; Hashemi, 2021; Joshi et al., 2020; Koh y Daniel, 2022; König et al., 2020; Lebona et al., 2025; Liloff y Ortega Rubí, 2021; Rapanta et al., 2020; Scherer et al., 2021; Shamir-Inbal y Blau, 2021).

Sin lugar a duda la situación generada por la pandemia estableció la superación a estos desafíos invitando a la gestión de cambios abruptos en la enseñanza – aprendizaje en línea (Badiozaman, 2023; El Masri y Sabzalieva, 2020; Koh y Daniel, 2022; Luvalo, 2024; Zhao et al., 2025). Aspecto que se logra evidenciar en nuestros hallazgos con la voz de uno de los participantes al plantear que se reconoce el “reto: por el cambio mismo de no poder vernos y relacionarnos, por el uso organizado y creativo de las TIC’s, por tener que establecer nuevas relaciones en el contexto

educativo” (Participante 11). Situaciones que llevan a superar dificultades de la enseñanza en línea como falta de instalaciones básicas, distracción externa y ruptura familiar. Resultados que se suman a la evidencia previa (Bruna et al., 2024; Guerschberg y Freijo Becchero, 2024; Ibna Seraj et al., 2022).

También se reconoce entre otras dificultades, las técnicas para una enseñanza y evaluación eficaz (Joshi et al., 2020; Shenoy et al., 2020). Nosotros evidenciamos que la “dificultad” fue: *“sin duda la principal característica que se identificó, al momento de trasladar todo el modelo presencial a la virtualidad, se presentaron una serie de dificultades de todo tipo, tecnológicas, personales, de organización, de sincronía para que las y los estudiantes se adaptaran”* (Participante diecinueve). Nuestro estudio evidencia, una vez más, las dificultades de la práctica pedagógica en tiempos de confinamiento. Estas no se limitaron a aspectos técnicos u operativos, como la conexión o el acceso, sino que también se entremezclaron con problemáticas vinculadas a la vida personal y familiar. Asimismo, se identificó la invasión del espacio privado tanto del profesor como del estudiante, derivada del ingreso de la acción educativa formal en la intimidad hogareña y familiar.

Por otra parte, sumando a la estructura de la representación se encontraron cognemas como “hogar”, “oportunidad”, “desafíos didácticos”, “creatividad”, “Internet”, los cuales constituyen la estructura de la representación de manera distante. “Hogar”: comprendido como la oportunidad para compartir *“más tiempo con la familia, evitar pérdida de tiempo en traslados principalmente y eso lo aprovechamos para estar con la familia”* (Participante 23). “Desafíos didácticos”: como la *“Necesidad de promover experiencias didácticas y pedagógicas innovadoras para los sujetos de tal manera que incrementen el aprendizaje personal, académico, profesional y ético”* (Participante 6). Aspectos ya reportados en la literatura (Fu y Heng, 2025; Koh y Daniel, 2022; Lebona et al., 2025). Lo anterior permite abrir horizontes para investigar sobre las incidencias de la práctica pedagógica en el campo personal, académico, profesional y ético. En tanto que lo encontrado como “oportunidad” representa el espacio para aprender a aprender y reaprender a enseñar. Como se reconoce en la voz del siguiente participante: *“Es una oportunidad para acompañar a los hijos en sus clases y aprender de las dinámicas de otros profesores. Una oportunidad para organizar los tiempos y demostrar que la productividad nada tiene que ver con permanecer en una institución todo el tiempo.”* (Participante diecisiete).

En nuestros hallazgos se encontró que las oportunidades y desafíos son reconocidos como experiencias de enseñanza en línea. Aspecto también reportado en instituciones de educación superior en Afganistán durante la pandemia (Hashemi, 2021). Además de lo encontrado en este estudio, relacionado con la tarea en términos vocacionales, en tanto que se interpreta como un desafío y una oportunidad de llevar adelante la labor de enseñar en un contexto cuyas condiciones estructurales son planteadas como adversas. Donde la carga laboral y la vinculación con el entorno laboral se plantea y asume como una tarea estresante y de alto esfuerzo. Elementos previamente descritos en la literatura (Fu y Heng, 2025; Koh y Daniel, 2022; Lebona et al., 2025; Liloff y Ortega Rubí, 2021). También se encontró que la “creatividad”: se destaca como el *“buscar formas de comprender las TIC’s”* (Participante 1). Además de la capacidad de ayudar a los estudiantes a administrar su aprendizaje y el uso creativo de tecnologías. Aspecto previamente reportado como la capacidad para desarrollar métodos de aprendizaje diferentes, no convencionales y métodos de aprendizaje creativos (Faza y Lestari,

2025; Fu y Heng, 2025; Koh y Daniel, 2022; Lebona et al., 2025; Rapanta et al., 2020; Rozo y Ramírez-Montoya, 2025; Shamir-Inbal y Blau, 2021).

Este estudio también encontró que la “Internet”: se implementa y concibe como la ruta educativa y pedagógica para “*acceder a contenidos que permiten la simulación y nuevas prácticas para la enseñanza de adultos*” (Participante 13). Contrario a lo descrito en estudios previos, donde se reconocen los problemas de internet familiar (Case y Luongo, 2025; Iba Seraj et al., 2022; Okeke-Uzodike y Ngo Henha, 2025), en donde, uno de los límites estructurales más significativos para el acceso a los entornos virtuales es la disponibilidad de conectividad a internet (Deroncele-Acosta et al., 2023; Liloff y Ortega Rubí, 2021), esto último no se destacó en nuestro estudio. En consecuencia, se ha documentado que los profesores necesitan tener un entorno de trabajo creativo, motivado y alejado del estrés laboral para alcanzar sus objetivos académicos (Castellanos-Alvarenga et al., 2024; Guimarães de Araujo Faria et al., 2025; Sulaiman et al., 2021).

Este artículo revela aspectos constitutivos de las funciones de las representaciones sociales (Abric, 2001), en donde se destaca la práctica pedagógica de profesores universitarios con relación al saber. Los resultados aquí descritos brindan insumos que aportan a la comprensión de lo que representó el confinamiento para los profesores de universidades y el impacto a los sistemas educativos terciarios. Asimismo, permite explicar la identidad, y justificar a posteriori las posturas, comportamientos y prácticas pedagógicas de este grupo de profesores. Además de salvaguardar la especificidad del gremio que ofrece insumo para la orientación, conducción de los comportamientos, prácticas y estrategias pedagógicas. Así como de intervención para mejorar las condiciones académicas y laborales en situaciones inesperadas como las vividas en el confinamiento generado por la pandemia de COVID-19. Estos hallazgos, aportan a la poca evidencia científica en el ámbito latinoamericano. Nosotros hemos vinculado literatura que describe cómo el confinamiento generado por la pandemia COVID-19, ha permeado los sistemas educativos y la enseñanza docente universitaria en otros contextos. Se ha utilizado la investigación cualitativa, en particular las Representaciones Sociales desde la perspectiva de Abric (2001), bajo el enfoque estructural y procesual con técnicas asociativas, las cuales presentan algunas limitaciones en cuanto a su aplicación.

Este trabajo puede limitarse al vocabulario y contexto de los participantes. Lo anterior teniendo en cuenta el paradigma y enfoque cualitativo del estudio, este se realizó con profesores universitarios, que trabajan en contextos privados y gubernamentales, a través de muestreo propositivo y a conveniencia (Bernard, 2006; Morse, 2015). De este modo, se reconocen las limitaciones de esta postura epistemológica, la cual centra su interés en la voz y perspectiva de los actores sociales -Postura EMIC-, pudiendo limitar la pluralidad de otros actores. Por tanto, los resultados no pueden generalizarse a los profesores de otros niveles educativos y con mucha atención a otros contextos. De lo anterior se rescata que la riqueza de nuestros resultados cuenta con validez contextual. Es deseable que se puedan replicar estudios similares para que estos hallazgos sean conocidos por poblaciones más grandes.

5. Consideraciones finales

En este grupo de profesores universitarios se reconoce una representación social

amplia y diversa en torno a la práctica pedagógica en tiempos de confinamiento por COVID-19. Estos se reconcilian en varios elementos periféricos adyacentes, también se pueden quebrantar y generar así movilidad constante en la representación social. Se devela un arraigo centrado en el cambio orientado a la virtualidad y necesidad de capacitación profesoral inmediata que lleva a situaciones de estrés.

La práctica pedagógica de profesores universitarios en tiempos de confinamiento por COVID-19 tiene una representación social relacionada directamente con términos y concepciones referentes a “virtualidad, cambio, estrés” en su núcleo central. En los aspectos que constituyen los elementos periféricos más cercanos al núcleo de la representación se identifican los cognemas “tecnologías de la información, capacitación, innovación, aprendizaje, sentimiento”. Como elementos periféricos más distantes se registran palabras como “adaptación, remoto, reto, difícil, hogar, oportunidad, desafíos didácticos, creatividad e internet”. Finalmente, los cognemas más retirados del núcleo y con mayor movilidad en la estructura de la representación se encuentran “didáctica, diversificar, Teams, explotación laboral, flexibilidad, aprecio”.

Agradecimientos

Este trabajo es producto resultado del ejercicio académico como profesores de la Universidad Militar Nueva Granada. Los investigadores agradecen a Antonio de la Cruz Villareal por el análisis de los datos.

Bibliografía

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán. México.
- Aguado Ventura, L. d. P., Harvey Gutiérrez, D. G. y Palacios Guillén, F. M. (2024). Práctica pedagógica en el nivel superior, retos actuales para una enseñanza de calidad: una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), pp. 954–968. doi: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.776>
- Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A. y Odínokaya, M. (2020). Desafíos y oportunidades para la educación superior rusa en medio de COVID-19: perspectiva de los docentes. *Ciencias de la Educación*, 10(12), pp. 368. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci10120368>
- Amemasor, S. K., Opong, S. O., Ghansah, B., Benuwa, B.-B. y Essel, D. D. (2025). A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices. *Frontiers in Education*, 10, pp. 1541031. doi: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541031>
- Aránguiz-Rodríguez, J., Tapia-Poblete, C., Zepeda-Ortega, A., Pantoja-Molina, F., Briceño-Morgado, P., Obreque-Castro, A., et al. (2025). Experiences of University Students and Faculty Members with Online Learning during the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Analysis. *Revista Electrónica Educare*, 29(3), pp. 1–21. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20083>
- Radiozaman, I. F. A. (2023). Exploring online readiness in the context of the COVID 19 pandemic. *Teaching in Higher Education*, 28(8), pp. 1974–1992. doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1943654>

- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations*, 9, pp. 3.1–3.15. Recuperado de <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/269>
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), pp. 113–115. doi: <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Benavides-Lara, R. M., Jácome-Tamayo, S. P., León-Chimbolema, J. G. y Londo Yachambay, F. P. (2025). Transformaciones en la educación superior: Adaptabilidad y resiliencia frente a la nueva normalidad. *Revista De Ciencias Sociales*, 31(1), pp. 216–233. doi: <https://doi.org/10.31876/rcs.v31i1.43503>
- Bernard, R. (2006). Research Methods in Anthropology. Qualitative and Quantitative Approaches. En R. Bernard (Ed.), *Nonprobability Sampling and Choosing* (pp. 186–209). Altamira Press.
- Bruna, C., Villarroel, V., Sánchez, A., Cortes, J., Castro-Carrasco, P. y Conejeros-Solar, M. L. (2024). Relationships between Pedagogical Practices and Affective States for Effective Teaching during the COVID-19 Pandemic: Insights from University Professors. *Higher Learning Research Communications*, 14(1), pp. 2. doi: <https://doi.org/10.18870/hlrc.v14i1.1436>
- Case, K. y Luongo, N. (2025). Return to Remote: Are Higher Education Instructors Prepared for the Future in a Post-COVID World? *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 44(2), pp. 25–33. doi: <https://doi.org/10.3998/tia.6260>
- Castellanos-Alvarenga, L. M., Miranda-Rosas, L. F., Quiroz-Moya, M. S. y Sanhueza-Burgos, C. M. (2024). Regulación emocional y tecnoestrés en docentes de educación superior. Una revisión sistemática. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 16(1), pp. 193–212. doi: <https://doi.org/10.22335/rict.v16i1.1878>
- Cleland, J., McKimm, J., Fuller, R., Taylor, D., Janczukowicz, J. y Gibbs, T. (2020). Adapting to the impact of COVID-19: Sharing stories, sharing practice. *Medical Teacher*, 42(7), pp. 772–775. doi: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1757635>
- Clemence, A., Doise, W. y Lorenzi-Cioldi, F. (1993). *The Quantitative Analysis of Social Representations*. Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315040998>
- Damşa, C., Langford, M., Uehara, D. y Scherer, R. (2021). Teachers' agency and online education in times of crisis. *Computers in Human Behavior*, 121, pp. 106793. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106793>
- del Castillo-Olivares, J. M. y del Castillo-Olivares, A. (2021). El impacto de la COVID-19 en el profesorado de educación superior y sus concepciones sobre la evaluación. *Campus Virtuales*, 10(1), pp. 89–101. Recuperado de <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/728>
- Deroncele-Acosta, A., Palacios-Núñez, M. L. y Toribio-López, A. (2023). Digital Transformation and Technological Innovation on Higher Education Post-COVID-19. *Sustainability*, 15(3), pp. 2466. doi: <https://doi.org/10.3390/su15032466>
- El Masri, A. y Sabzalieva, E. (2020). Dealing with disruption, rethinking recovery: Policy responses to the COVID-19 pandemic in higher education. *Policy Design and Practice*, 3(3), pp. 312–333. doi: <https://doi.org/10.1080/25741292.2020.1813359>

- Erickson, M. y Wattiaux, M. A. (2021). Instructor and Student Responses to COVID 19 Emergency Remote Learning: A Preliminary Investigation of Ten Undergraduate Animal Sciences Courses. *Natural Sciences Education*, 10. Recuperado de <https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/pt/covidwho-1023304>
- Faza, A. y Lestari, I. A. (2025). Self-Regulated Learning in the Digital Age: A Systematic Review of Strategies, Technologies, Benefits, and Challenges. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 26(2), pp. 23–58. doi: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v26i2.8119>
- Flick, U. (2007). *Managing Quality in Qualitative Research*. SAGE Publications. doi: <https://doi.org/10.4135/9781849209441>
- Fu, J. S. y Heng, L. (2025). Navigating the complexities of emergency remote teaching and learning: challenges, equity, and connectivity in a digital era. *International Journal of Inclusive Education*, pp. 1–18. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2554245>
- Garay Núñez, J. R. (2021). Representaciones sociales de las competencias docentes en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(2), pp. 39. doi: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2551>
- Ghasem, N. y Ghannam, M. (2021). Challenges, benefits & drawbacks of chemical engineering on-line teaching during Covid-19 pandemic. *Education for Chemical Engineers*, 36, pp. 107–114. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ece.2021.04.002>
- Gómez-Rodríguez, W. A., Mosquera-Perea, J. y Zuleta-Ortiz, S. (2022). *Estrés y representaciones sociales del trabajo mediado por las TIC en profesorado universitario en pandemia por covid-19* [Trabajo de grado, Cali. Colombia. Universidad Cooperativa De Colombia]. Recuperado de <https://repository.ucc.edu.co/bitstreams/679d6cdd-ff38-431a-8b44-134ba5aed50d/download>
- Guerschberg, L. y Freijeo Becchero, F. (2024). Representaciones sociales de estudiantes y docentes universitarios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia de COVID-19. *Campo Universitario*, 5(9), pp. 1–19. Recuperado de <https://campouniversitario.aduba.org.ar/ojs/index.php/cu/article/view/98>
- Guimarães de Araujo Faria, M., da Silva Freitas Venâncio, C. G., Carvalho Pacheco, F., Ferreira Koopmans, F., Valadão Vasconcelos Alves, L. y Maia Valente, P. (2025). Impacts of the COVID-19 pandemic on the health of university teachers and students: a scoping review. *Frontiers in Psychology*, 16, pp. 1428707. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1428707>
- Gyimah, N. (2022). Assessing Technological Innovation on Education in the World of Coronavirus (Covid-19). *Annals of Immunology and Immunotherapy (AII)*, 4(1), pp. 000158. doi: <https://doi.org/10.23880/aai-16000158>
- Hashemi, A. (2021). Online teaching experiences in higher education institutions of Afghanistan during the COVID-19 outbreak: Challenges and opportunities. *Cogent Arts & Humanities*, 8(1), pp. 1947008. doi: <https://doi.org/10.1080/23311983.2021.1947008>

- Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F. y Wang, H. H. (2020). *Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining undisrupted learning in COVID-19 outbreak*. Smart Learning Institute of Beijing Normal University. Recuperado de <http://www.alecso.org/insite/images/pdf/1-4-2.pdf>
- Ibna Seraj, P. M., Chakraborty, R., Mehdi, T. y Roshid, M. M. (2022). A Systematic Review on Pedagogical Trends and Assessment Practices during the COVID-19 Pandemic: Teachers' and Students' Perspectives. *Education Research International*, 2022(1), pp. 1534018. doi: <https://doi.org/10.1155/2022/1534018>
- Jiménez Mendieta, R. E. (2025). Educational innovation in virtual environments: a systematic review of methodological strategies post-covid-19 (2020–2025). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(4), pp. 7857–7866. doi: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19372
- Joshi, A., Vinay, M. y Bhaskar, P. (2020). Impact of coronavirus pandemic on the Indian education sector: perspectives of teachers on online teaching and assessments. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(2), pp. 205–226. doi: <https://doi.org/10.1108/ITSE-06-2020-0087>
- Kabilan, M. K. y Annamalai, N. (2022). Online teaching during COVID-19 pandemic: A phenomenological study of university educators' experiences and challenges. *Studies in Educational Evaluation*, 74, pp. 101182. doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101182>
- Kaqinari, T. (2023). Facilitators and Barriers to Online Teaching and Educational Technology Use by University Lecturers during COVID-19: A Systematic Review of Qualitative Evidence. *Trends in Higher Education*, 2(4), pp. 636–666. doi: <https://doi.org/10.3390/higheredu2040038>
- Kim, G. J. Y., Zhu, J. y Weng, Z. (2024). Collaborative autoethnography in examining online teaching during the pandemic: from a 'teacher agency' perspective. *Teaching in Higher Education*, 29(6), pp. 1572–1587. doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2078959>
- Koh, J. H. L. y Daniel, B. K. (2022). Shifting online during COVID-19: A systematic review of teaching and learning strategies and their outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), pp. 56. doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00361-7>
- König, J., Jäger-Biela, D. J. y Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), pp. 608–622. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Lebona, R., Mphunyane, M. Z. M., Mochekele, M. y Thamae, L. (2025). Redesigning Learning Spaces in Higher Institutions for the Post-Pandemic Era: A Systematic Review. *Elicit Journal of Education Studies*, 1(1), pp. 44–59. doi: <https://doi.org/10.65820/ejes-4vol1-issue1-2025>
- Ley Estatutaria 1581 DE 2012. (Octubre 17). *Diario Oficial No. 48.587 de 18 de octubre de 2012*. Congreso de La República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>

- Liloff, G. A. y Ortega Rubí, M. E. (2021). Representaciones sociales sobre la enseñanza en entornos virtuales: docentes latinoamericanos en contexto de pandemia. Un abordaje pluri-metodológico. *Cultura y representaciones sociales*, 16(31), pp. 1–25. Recuperado de <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/846>
- Luvalo, L. M. (2024). Post-Pandemic Higher Education: Systematic Review of Implications and Approaches on Teaching and Learning. *Social Sciences and Education Research Review*, 11(1), pp. 316–322. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15258199>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T. y Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, pp. 102352. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Mishra, L., Gupta, T. y Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, pp. 100012. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Morse, J. M. (2015). Analytic Strategies and Sample Size. *Qualitative Health Research*, 25(10), pp. 1317–1318. doi: <https://doi.org/10.1177/1049732315602867>
- Nieto-Taborda, M. L. y Luppici, R. (2025). Accelerated Digital Transformation of Higher Education in the Wake of COVID-19: A Systematic Literature Review. *International Journal of Changes in Education*, 2(2), pp. 123–138. doi: <https://doi.org/10.47852/bonviewIJCE42023125>
- Okeke-Uzodike, O. E. y Ngo Henha, E. P. (2025). Resilience During Crisis: COVID-19 and the New Age of Remote Work in Higher Education—A Systematic Literature Review. *Administrative Sciences*, 15(3), pp. 92. doi: <https://doi.org/10.3390/admsci15030092>
- Oyedotun, T. D. (2020). Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization*, 2, pp. 100029. doi: <https://doi.org/10.1016/j.resglo.2020.100029>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L. y Koole, M. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), pp. 923–945. doi: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Romney, A. K., Batchelder, W. H. y Weller, S. C. (1987). Recent Applications of Cultural Consensus Theory. *American Behavioral Scientist*, 31(2), pp. 163–177. doi: <https://doi.org/10.1177/000276487031002003>
- Rozo, H. y Ramírez-Montoya, M. S. (2025). Teaching and learning strategies in remote education: A systematic review of the literature. *Australasian Journal of Educational Technology*, 41(2), pp. 71–88. doi: <https://doi.org/10.14742/ajet.10070>
- Sánchez-Pérez, M. A., Castilla, M. M. R., Peñaranda, M. M. P. y Castrillon, S.-A. S. (2022). Educational Strategies during the COVID-19 Pandemic: Systematic Review. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(4), pp. 243–251. Recuperado de <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/4944>
- Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J. y Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers in Human Behavior*, 118, pp. 106675. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106675>

- Shamir-Inbal, T. y Blau, I. (2021). Facilitating Emergency Remote K-12 Teaching in Computing-Enhanced Virtual Learning Environments During COVID-19 Pandemic - Blessing or Curse? *Journal of Educational Computing Research*, 59(7), pp. 1243–1271. doi: <https://doi.org/10.1177/0735633121992781>
- Shenoy, V., Mahendra, S. y Vijay, N. (2020). COVID 19 – Lockdown: Technology Adaption, Teaching, Learning, Students Engagement and Faculty Experience. *Mukt Shabd Journal*, 9(4), pp. 698–702. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/340609688>
- Singh, U. G. y Sharma, S. (2022). Teaching Adaptability in Higher Education Institutions: A Case Study of a Private Indian University. En U. Singh y C. S. Nair (Eds.), *Academic Voices: A Conversation on New Approaches to Teaching and Learning in the Post-COVID World* (pp. 295–310). Chandos Publishing. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-91185-6.00008-2>
- Smith, E. y Boscak, A. (2021). A virtual emergency: learning lessons from remote medical student education during the COVID-19 pandemic. *Emergency Radiology*, 28(3), pp. 445–452. doi: <https://doi.org/10.1007/s10140-020-01874-2>
- Smith, J. J. (1993). Using ANTHOPAC 3.5 and a Spreadsheet to Compute a Free-List Salience Index. *CAM*, 5(3), pp. 1–3. doi: <https://doi.org/10.1177/1525822X9300500301>
- Sulaiman, T., Ibrahim, A., Motevalli, S., Wong, K. Y. y Hakim, M. N. (2021). Effect of e-evaluation on work motivation among teachers during the movement control order in COVID-19: the mediating role of stress. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(3), pp. 435–449. doi: <https://doi.org/10.1108/ITSE-05-2020-0066>
- Sum, M. y Oancea, A. (2022). The use of technology in higher education teaching by academics during the COVID-19 emergency remote teaching period: a systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), pp. 59. doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00364-4>
- Tejedor, S., Cervi, L., Pérez-Escoda, A., Tusa, F. y Parola, A. (2021). Higher Education Response in the Time of Coronavirus: Perceptions of Teachers and Students, and Open Innovation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 7(1), pp. 43. doi: <https://doi.org/10.3390/joitmc7010043>
- Thomas, M. B. (2020). Virtual Teaching in the Time of COVID-19: Rethinking Our WEIRD Pedagogical Commitments to Teacher Education. *Frontiers in Education*, 5, pp. 595574. doi: <https://doi.org/10.3389/educ.2020.595574>
- UNESCO. (2005). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos* [internet]. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146180S.pdf>
- UNESCO. (2020). *Interrupción y respuesta educativa ante la COVID-19*. UNESCO. Recuperado de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Vergès, P., Tyszka, T. y Verges, P. (1994). Noyau central, saillance et propriétés structurales. *Papers on Social Representations*, 3(1), pp. 3–12. Recuperado de <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/187>
- Weller, S. C. y Romney, A. K. (1988). *Systematic Data Collection*. SAGE Publications. doi: <https://doi.org/10.4135/9781412986069>

- Zapata-Figueroa, J., Morales-Vargas, C., Jiménez-Alvarado, D. y Ramírez-Vásquez, H. (2022). *Las Prácticas Docentes durante la coyuntura de la pandemia: un abordaje desde las Representaciones Sociales del profesorado de Estudios Sociales en el Liceo de Heredia 2020-2021, para el planteamiento de mejoras en la enseñanza de los Estudios Sociales* [Trabajo de grado, Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional]. Recuperado de <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/23786>
- Zhao, Y., Sánchez-Gómez, M. C., Pinto-Llorente, A. M. y Sánchez Prieto, R. (2025). Adapting to crisis and unveiling the digital shift: a systematic literature review of digital competence in education related to COVID-19. *Frontiers in Education*, 10, pp. 1541475. doi: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541475>
- Zhou, X., Smith, C. J. M. y Al-Samarraie, H. (2024). Digital technology adaptation and initiatives: a systematic review of teaching and learning during COVID-19. *Journal of Computing in Higher Education*, 36(3), pp. 813–834. doi: <https://doi.org/10.1007/s12528-023-09376-z>