



Universidad de  
**San Andrés**

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de graduación

Estrategias de formación docente continua en el marco de la pandemia del COVID-19

Un estudio de casos de dos Profesorados Universitarios

Rosario Reguera

Legajo: 30347

Mentora: María Emilia Larsen

Buenos Aires, 30 de julio 2022

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue posible gracias al apoyo y al acompañamiento de muchas personas. A todas ellas quisiera agradecerles.

A la Universidad de San Andrés, por brindarme la oportunidad de conocer el mundo de la educación.

A todos los docentes que acompañaron mi proceso de formación. Gracias por su compromiso, su dedicación y por transmitirme la pasión por la educación.

A Mercedes Di Virgilio, por acompañarme en los primeros pasos de la escritura de esta tesina.

Especialmente, a Emi Larsen. Gracias por acompañarme y guiarme en este camino, brindándome palabras de aliento y apoyo constante. Gracias por tu lectura atenta, tu mirada crítica y tu retroalimentación.

A mis compañeros de ruta de la Licenciatura, que transitaron junto a mí estos años de formación. A Cata y Tuli especialmente: grandes amigas que la educación me dio.

Gracias por su presencia incondicional y por ser el pilar que sostuvo mi carrera.

A mi familia, por transmitirme el valor de la educación y por apoyarme durante ese camino. A mi mamá, que me escuchó y aconsejó infinitivas veces a lo largo de este proceso de escritura.

A mis amigas, quienes supieron sostenerme durante este proceso. Gracias por escucharme mencionar la palabra “tesis” incontables veces, por inspirarme a seguir y por confiar en mí incondicionalmente.

A los Profesorados Universitarios que estudiamos, que me prestaron su tiempo y compartieron conmigo sus experiencias para hacer posible esta investigación.

¡Gracias!

## ÍNDICE

### CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN .....	1
Organización y estructura de la tesis.....	5
Decisiones metodológicas .....	6

### CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE .....	8
La enseñanza universitaria en la educación remota de emergencia .....	8
La educación remota de emergencia .....	8
Fases de la educación remota de emergencia en las universidades argentinas .....	10
Fase uno: la puesta a disposición .....	11
Fase dos: la generalización de los eventos sincrónicos.....	12
Desafíos y problemáticas respecto de la enseñanza en tiempos de pandemia .....	13
En relación a la formación docente continua .....	15
La formación docente continua .....	15
Categorización de los programas de formación docente continua.....	20
A modo de cierre.....	23

### CAPÍTULO 3

LA EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA EN LOS PROFESORADOS UNIVERSITARIOS.....	25
Disposiciones sobre la continuidad pedagógica en la pandemia en Argentina.....	25
Normativa nacional sobre los profesorados universitarios .....	29
Presentación de los casos de estudio .....	30
Caso 1 .....	30
Caso 2.....	32
Líneas de acción para sostener la continuidad pedagógica en los Profesorados Universitarios bajo estudio.....	34
Una primera aproximación.....	35

Categorización de las líneas de acción para sostener la continuidad pedagógica.....	36
Las líneas de acción relacionadas con la organización de la cursada y las clases .....	36
Las líneas de acción relacionadas con la selección de plataformas y recursos .....	38
Las líneas de acción relacionadas con el vínculo de los estudiantes y docentes.....	39
A modo de cierre.....	40
 CAPÍTULO 4	
DESAFÍOS Y PROBLEMÁTICAS RESPECTO DE LA ENSEÑANZA QUE EMERGIERON EN LOS PROFESORADOS UNIVERSITARIOS .....	42
Desafíos vinculados a mantener la identidad propia de las propuestas formativas .....	42
Desafíos vinculados al uso herramental de la tecnología.....	43
Desafíos vinculados a la organización de las actividades prácticas.....	44
A modo de cierre .....	46
 CAPÍTULO 5	
ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA IMPLEMENTADAS EN LOS PROFESORADOS UNIVERSITARIOS .....	47
Consideraciones sobre el cuerpo docente antes del contexto de pandemia .....	47
Estrategias de formación docente continua implementadas en los Profesorados Universitarios .....	49
Las estrategias de formación docente continua a nivel institucional .....	50
Las estrategias de formación docente continua emergentes.....	54
Aprendizajes y reflexiones surgidos durante la pandemia .....	56
Aprendizajes y reflexiones surgidos durante la pandemia .....	56
A modo de cierre.....	57
 CAPÍTULO 6	

CONCLUSIONES FINALES.....59

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....63



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 1

### INTRODUCCIÓN

El día 11 de marzo del 2020, el Director General de la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró al brote del coronavirus como una pandemia, luego de que el número de personas infectadas a nivel global llegara a 118.554 y el número de muertes a 4.281 (PEN n° 297/2020). Lo que había comenzado en diciembre de 2019 como una epidemia en la región de Wuhan, China, se convirtió entonces en una infección mundial, que provocó una crisis sanitaria a gran escala.

A raíz de esta declaración de la OMS, la mayoría de los gobiernos alrededor del mundo se propusieron detener la propagación del virus a partir de diversas medidas: restricciones fronterizas, distanciamiento físico, cuarentenas, entre otras. En la Argentina, se comenzaron a tomar decisiones con el fin de minimizar el contagio del virus y fortalecer la respuesta del sistema sanitario. Así, se aprobó el Decreto presidencial n° 260/2020 que establecía el aislamiento obligatorio como acción preventiva y otorgaba al Ministerio de Educación la facultad para decidir las condiciones en las que se desarrollaría la escolaridad en este período de emergencia sanitaria (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020). Fue así como, finalmente, el lunes 16 de marzo el Ministerio de Educación de la Nación estableció la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles educativos (inicial, primario, secundario en todas sus modalidades, e institutos de educación superior), a través de la Resolución n° 108/20. Esta medida afectó a alrededor de 12 millones de estudiantes y 900 mil docentes del país, y se dio de manera simultánea en diferentes partes del mundo (Ministerio de Educación, 2020).

Esta Resolución fue extendida luego por el decreto presidencial n° 297/20, establecido el 19 de marzo por el Poder Ejecutivo Nacional. Este decreto introdujo el concepto de “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO) y declaró cuáles eran las profesiones que quedaban exceptuadas de la medida. En él, se mencionó:

Con el fin de proteger la salud pública frente a la propagación del nuevo coronavirus, se dispuso que todas las personas deberán permanecer en sus domicilios habituales, solo pudiendo realizar desplazamientos mínimos e indispensables para aprovisionarse de artículos de limpieza, medicamentos y alimentos (Decreto n° 297/2020).

Estas medidas que se implementaron en Argentina tuvieron como objetivo luchar contra una de las características más importantes del virus: su alto nivel de contagio. Al tratarse de una enfermedad con rápida propagación, todas las políticas que se llevaron a cabo se vieron respaldadas por el aislamiento y el distanciamiento social (Martín, 2020).

La llegada del virus a la sociedad generó un escenario que se caracterizó principalmente por la incertidumbre y la complejidad. Se trató de una situación inédita en todos los escenarios del mundo (Mendiola *et al*, 2020). Su “factor sorpresa” encontró a la mayor parte de la población desprovista de herramientas para sobrellevar la situación y obligó a las personas a adaptarse rápidamente a este nuevo contexto. De este modo, la crisis sanitaria comenzó a generar fuertes impactos en todos los ámbitos de la sociedad, provocando una crisis sin precedentes a nivel global (CEPAL-UNESCO, 2020). Algunos de ellos fueron la exacerbación de las desigualdades sociales ya existentes, el deterioro acelerado de la economía, el cierre de los edificios de las instituciones educativas y los colapsos en los sistemas sanitarios (CEPAL-UNESCO, 2020; IESALC, 2020).

No obstante, al tratarse de un fenómeno tan reciente y aún en desarrollo, si bien tuvo efectos inmediatos, no es posible conocer con exactitud la dimensión de las consecuencias que tendrá. La falta de referencias a crisis semejantes hace que resulte difícil predecir qué sucederá en el futuro (UNESCO, 2020).

En el ámbito educativo, esta emergencia sanitaria obligó a que cierren las instituciones educativas de más de 190 países, afectando de esta manera al 94% de los estudiantes a nivel mundial (CEPAL-UNESCO, 2020). En este contexto, fue necesario migrar hacia una educación a distancia en todos los niveles educativos con el objetivo de garantizar la continuidad pedagógica, intentando detener la propagación del COVID-19. Este hecho supuso retos y desafíos para todos los sistemas alrededor del mundo, que se vieron enfrentados a la necesidad de buscar otras vías para la continuidad pedagógica de sus estudiantes. Se trató de pensar la educación a distancia en un sistema que no se encontraba preparado para ello.

Se comenzó, entonces, a incorporar en los debates y discusiones académicas una fuerte preocupación por la continuidad pedagógica de los estudiantes (Dussel *et al*, 2020), en la que parecía no haber una solución clara sobre cómo abordar este problema (Miguel Román, 2020). Claramente, esta modalidad de educación no fue elegida ni mucho menos planificada con anticipación. No existía ningún contrato didáctico que explicitara los términos y condiciones de esta nueva modalidad (Becerra, 2020).

En particular, en el sistema global de educación superior<sup>1</sup>, más de 25.000 instituciones alrededor del mundo se vieron obligadas a reaccionar rápidamente para

---

<sup>1</sup> Gran parte de las investigaciones, artículos, normativas y documentos citados en este trabajo hacen referencia a la educación superior. Sin embargo, el foco de nuestra investigación está puesto en las universidades, una de las instituciones que forman parte del nivel o de la educación superior. Por lo tanto, son tomados en cuenta como marco general o información a considerar con las limitaciones correspondientes.

encontrar una solución para los cerca de 200 millones de estudiantes que asistían a las aulas (García de Fanelli, Marquina y Rabossi, 2020). En el caso de América Latina y el Caribe, estimaciones de IESALC (2020) plantearon que el cierre temporal de las instituciones afectó aproximadamente a unos 23,4 millones de estudiantes de educación superior y a 1,4 millones de docentes del nivel, lo que representa más del 98% de la población de estudiantes y profesores de educación superior de la región. Estos datos demostraron el gran impacto de la pandemia en la educación superior y la cantidad de alumnos cuya continuidad pedagógica se ha puesto en riesgo.

Ante este escenario, las instituciones del nivel superior implementaron diversas estrategias para hacer frente a la pandemia y sus desafíos. La excepcionalidad, la transitoriedad y la variabilidad del contexto resultó en una pluralidad de “protocolos, instructivos, manuales y recomendaciones para organizar la vida institucional” (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020: 214). Fue necesario que las instituciones reorganizaran las condiciones administrativas y académicas, para poder así acoplarse a las condiciones emergentes del contexto de crisis sanitaria (Cascante y Villanueva, 2020).

En la Argentina, a diferencia de lo que sucedió en otros niveles educativos en los que se trabajó con otros formatos como, por ejemplo, la elaboración y distribución de cuadernillos en formato papel o la emisión de programas por televisión y radio (Pavesio, 2020), en el nivel superior los esfuerzos para sostener la continuidad pedagógica se concentraron en pasar a la enseñanza en línea. La mayor parte de las instituciones de educación superior optó, entonces, por ofrecer sus clases a través de plataformas virtuales (IESALC, 2020). Este traslado hacia los sistemas de aprendizaje en línea implicó orientar los procesos administrativos y académicos hacia la virtualización, promoviendo el uso de modelos sincrónicos y asincrónicos de enseñanza (utilizando herramientas como el correo electrónico, las videoconferencias, las bibliotecas virtuales, entre otras) (Bedoya-Dorada, Murillo-Vargas y González-Campo, 2021).

Fue necesario que se realicen grandes esfuerzos para sostener la educación superior<sup>2</sup> de forma virtual (Casali y Torres, 2021). A nivel nacional se generaron distintas instancias de apoyo. Por ejemplo, se ofrecieron programas para el desarrollo de

---

<sup>2</sup> En la Argentina, según lo planteado por la Ley Nacional de Educación Superior, el nivel superior está conformado por:

las universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados y los institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada, todos los cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional, regulado por la ley 26.206 -Ley de Educación Nacional- (Ley 24.521. Ley Nacional de Educación Superior)

Sin embargo, como fue mencionado, en este trabajo ponemos el foco en las universidades.



capacidades docentes para la educación virtual para todos los niveles educativos a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) (IESALC, 2020). Algunos de estos programas consistieron en cursos gratuitos y virtuales destinados a maestros, profesores y directivos de todos los niveles del sistema educativo, tales como “El trabajo de los docentes ante el desafío de las nuevas formas escolares”, “La función tutorial y el acompañamiento a las trayectorias en tiempos de pandemia” y “Cuando pase el temblor: temas de pedagogía en el futuro cercano”. Otras de las medidas implementadas a nivel nacional fueron los acuerdos que se generaron entre la Secretaría de Innovación Pública y el Ente Nacional de Comunicaciones (Enacom) con compañías que brindan servicios de telefonía para que los dominios edu.ar estuvieran exentos de cargos en el consumo de datos (Del Valle, Perota y Suasnábar, 2021). Asimismo, fue esencial el apoyo del Sistema de Información Universitaria (SIU) y la Red de Interconexión Universitaria (RIU), que aportaron conocimientos e infraestructura para lograr equilibrar las desigualdades en materia de educación virtual (Del Valle *et al*, 2021; Didriksson *et al*, 2020).

Más allá de las medidas que se generaron a nivel nacional, las instituciones de nivel superior también diseñaron e implementaron acciones y estrategias enfocadas en sostener la continuidad pedagógica de sus estudiantes. Cabe señalar que la situación de pandemia no encontró a todas las instituciones -ni a todos los docentes- de la misma forma (García de Fanelli *et al*, 2020). En la mayoría de los casos, previo a la pandemia, lo digital no había tenido una presencia destacada en el espacio “analógico” de las aulas (Cannelloto, 2020). Es decir, la mayoría de las carreras presenciales no contaban con actividades o propuestas virtuales en sus cursadas, lo que generó grandes inconvenientes a la hora de migrar hacia una educación en línea.

A la hora de analizar las estrategias que llevaron a cabo las universidades en particular, observamos que sus respuestas fueron muy variadas, dependiendo de las características y posibilidades de cada institución (García de Fanelli *et al*, 2020). Este hecho reflejó y puso en evidencia la heterogeneidad del sistema universitario argentino (Didriksson *et al*, 2020). Los tamaños de las universidades, su nivel de organización administrativa, la versatilidad tecnológica y pedagógica de sus profesores y las condiciones de su población estudiantil fueron algunos de los factores que influyeron en las respuestas de las instituciones. Algunas universidades incorporaron nuevos perfiles a sus equipos, como el técnico de plataformas virtuales o los técnicos de apoyo a la docencia (González *et al*, 2022). Otras universidades llevaron a cabo talleres y programas de capacitación para sus docentes y alumnos con el objetivo de capacitarlos sobre el uso

de plataformas y habilidades de aprendizaje en línea (Bedoya-Dorado *et al*, 2021). En este punto, organismos como la UNESCO o el grupo del Banco Mundial coincidieron en que la formación del cuerpo docente era una de las medidas institucionales esenciales para asegurar la continuidad pedagógica.

Estudios como los de Dussel *et al* (2020) y González e Higuera (2020) señalaron que uno de los grandes desafíos de la pandemia fue la formación de los docentes en aspectos particulares de la virtualidad: la creación de contenidos, la distribución del tiempo, el conocimiento de herramientas digitales, el diseño en las plataformas en línea, entre otras. En esta misma línea, Suárez (2020) expuso la necesidad de llevar a cabo capacitaciones docentes para lograr el traspaso a esta nueva modalidad: se consideró que las habilidades de los docentes previas a la pandemia eran insuficientes para afrontar los retos de una educación remota de emergencia.

En este marco, la presente investigación tiene como objetivo general indagar las estrategias de formación docente continua surgidas como respuesta institucional ante la pandemia del COVID-19 en dos Profesorados Universitarios, durante el año 2020<sup>3</sup>. Se trata de un estudio de casos de dos Profesorados Universitarios<sup>4</sup> que se ofrecen en dos Universidades de Argentina.

En específico, buscamos:

1. Reconocer las problemáticas respecto de la enseñanza que emergieron en el marco de la pandemia del COVID-19 para el desarrollo de los Profesorados Universitarios.
2. Identificar las estrategias de formación docente continua implementadas en los Profesorados Universitarios.

### Organización y estructura de la tesis

En función de los objetivos planteados, la presente investigación se estructura de la siguiente manera. El trabajo está organizado en seis capítulos. En este primer capítulo se introduce la problemática de la investigación, se presenta su fundamentación y se explicitan los objetivos. Además, se plantea la metodología de trabajo. En el capítulo 2, se establece el marco conceptual acerca de los principales nodos que guían el trabajo (la

---

<sup>3</sup> Si bien la pandemia se extendió durante 2021 y aún continúa en 2022, en este trabajo decidimos enfocarnos en 2020 dado que durante los años siguientes el contexto de la pandemia fue distinto y, por ende, las estrategias de formación docente continua que se llevaron a cabo en las universidades también lo fueron.

<sup>4</sup> Los profesorados bajo estudio son Ciclos de Complementación Curricular.

educación remota de emergencia y la formación docente continua), buscando dialogar con los antecedentes y las investigaciones previas que se relacionan con el tema.

En el capítulo 3 se presenta el marco contextual del trabajo. En primer lugar, se describen brevemente las estrategias desplegadas por los Ministerios de Educación Nacional y Provincial para promover la continuidad pedagógica durante el contexto de pandemia en nuestro país. En segundo lugar, se desarrolla una breve síntesis de la normativa nacional relacionada con los profesorados universitarios. En tercer lugar, se realiza una breve descripción de los Profesorados Universitarios que se estudian en el presente trabajo. Por último, se describen las líneas de acción que llevaron a cabo los casos de estudio para sostener la continuidad pedagógica de sus estudiantes.

Tanto el capítulo 4 como el 5, están basados en la información relevada en el trabajo de campo (las entrevistas realizadas). En el capítulo 4 nos proponemos identificar los principales desafíos y problemáticas respecto de la enseñanza que emergieron durante este contexto. En el capítulo 5 describimos las estrategias de formación docente continua implementadas en los Profesorados, y desarrollamos algunas reflexiones y aprendizajes que surgieron durante esta modalidad. Por último, en el capítulo 6, se concentran los principales hallazgos de este trabajo, se plantean las limitaciones de la investigación y se sugieren nuevas preguntas para investigaciones futuras.

## Universidad de Decisiones metodológicas

# San Andrés

El presente trabajo se enmarca dentro de un diseño cualitativo. Este tipo de diseño se caracteriza por ser interpretativo, profundo en su análisis, indagador de significados y plausible de tener diferentes perspectivas para la comprensión e interpretación (Ornique, 2018). Como ya fue mencionado previamente, se trata de un estudio de caso de dos Profesorados Universitarios que se ofrecen en dos universidades argentinas (son, específicamente, Ciclos de Complementación Curricular). A partir del estudio intrínseco de estos dos casos, se busca aprender sobre sus particularidades reconociendo que no es posible establecer generalizaciones rigurosas.

Para abordar los objetivos planteados, trabajamos con entrevistas semiestructuradas como método de recolección de información. Consideramos que esta estrategia resulta conveniente para la investigación, ya que permite la expresión natural de percepciones y perspectivas por parte de los entrevistados (Flick, 2012). Las

entrevistas fueron realizadas a integrantes del equipo de conducción<sup>5</sup> de las propuestas educativas. Además, dada su vinculación con nuestro tema de estudio, en uno de los casos entrevistamos a la dirección de un centro dedicado a la innovación pedagógica de la universidad<sup>6</sup>. Para mantener el anonimato de los entrevistados unificamos los términos en dirección académica 1, dirección académica 2 y dirección de innovación pedagógica.

Analizamos también algunos materiales sobre ambos Profesorados Universitarios, mencionados por las personas entrevistadas, que permitieron profundizar en las estrategias de formación docente continua que se implementaron durante la pandemia. Para el caso 1, analizamos una página web que se creó en este contexto para todos los docentes de la Universidad. Para el caso 2, analizamos unos documentos que sistematizaron los materiales difundidos a los docentes y las acciones que implementó la Universidad durante la educación remota de emergencia.



---

<sup>5</sup> Entendemos por equipo de conducción a la dirección o a la coordinación académica.

<sup>6</sup> En este caso, no se presenta el nombre del centro para preservar el anonimato. Esta entrevista pudimos hacerlo solo en uno de los casos dado que en el otro no existía ningún área ni rol que desempeñe esta tarea.

## CAPÍTULO 2

### MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

La presente sección busca realizar una síntesis del conocimiento producido en torno a la temática de esta investigación: las estrategias de formación docente continua en los profesorados universitarios, surgidas en el marco de la pandemia del COVID-19 durante el 2020.

Se desarrolla de manera exhaustiva el concepto de educación remota de emergencia y el concepto de formación docente continua. Se considera que estas dos temáticas son las que guían la presente investigación, ya que -como fue mencionado- este trabajo busca indagar en las formas en las que los profesorados universitarios formaron a sus docentes durante el período de crisis sanitaria.

Dado que se trata de una problemática muy reciente y que aún se encuentra en investigación, decidimos unir, en un mismo apartado, el marco teórico y el estado del arte.

#### La enseñanza universitaria en la educación remota de emergencia

A continuación, definimos el concepto de educación remota de emergencia, diferenciándolo de otras modalidades educativas, como la educación a distancia o la educación virtual. Luego, describimos los modos en los que las universidades argentinas encararon la crisis ocasionada por el COVID-19, teniendo en cuenta lo planteado por Maggio (2020). Por último, señalamos los principales desafíos y problemáticas respecto de la enseñanza que surgieron en la educación superior, a nivel general, en este contexto.

#### La educación remota de emergencia

En los últimos años la educación remota en contexto de emergencia fue denominada de diferentes formas, entre ellas “educación a distancia de emergencia”, “enseñanza remota de emergencia”, “*Emergency Remote Training*”. En el presente trabajo, estos términos se toman como sinónimos para hacer referencia al mismo concepto: “la modalidad de enseñanza adoptada por los sistemas educativos durante la pandemia del COVID-19” (Torres, 2022: 6). La ERT (educación remota de emergencia)

es, entonces, un nuevo concepto en educación que surgió como producto de la crisis actual de la pandemia provocada por el COVID-19 (López, 2020).

Este tipo de educación se caracterizó por su carencia de tiempo para planificación, por las condiciones de incertidumbre y por ser una solución pasajera y temporal a un problema inmediato (Abreu, 2020; Rodríguez *et al*, 2021; Torres, 2022). Se trató de un tipo de educación alternativa en el que -en la mayoría de los casos- los docentes contaron con recursos mínimos y poco tiempo de preparación. A diferencia de la educación a distancia o la educación en línea (que se definen a continuación), la enseñanza remota no se presentó como una opción alternativa y flexible para los alumnos, sino que representó la obligación repentina de trasladar hacia la virtualidad los procesos de enseñanza y de aprendizaje que estaban pensados y planificados para la presencialidad. Según Hodges *et al* (2020) el objetivo principal de la ERT fue:

proporcionar acceso temporal a la educación, combinando cursos en línea, videoconferencias, el uso del móvil, la radio, la televisión, la tutoría presencial-virtual, entre otras soluciones, para mantener el contacto con los estudiantes (p. 84).

Virtualizar la enseñanza de todos los estudiantes representó un desafío pedagógico muy complejo (Fernández, 2021). En este sentido, es importante aclarar que la educación que se desarrolló en la pandemia distó mucho de ser una educación en línea (Manghi, Azagra, Ibarra y Fredes, 2022). Lo que se experimentó, en cambio, fue un tipo de educación temporal con el objetivo de enseñar en tiempos de crisis.

El poco tiempo de preparación y planificación provocó que, en muchas situaciones, se den casos de lo que varios autores definen como *Coronateaching*: “el proceso de transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología” (IESALC, 2020: 26). Según el IESALC (2020), esto pudo deberse a la falta de experiencia previa en educación a distancia, a la carencia de tiempo de capacitaciones por parte de las instituciones, entre otros factores. Cabe destacar que el término *Coronateaching* también se utiliza para hacer referencia al fenómeno socio-educativo emergente con implicaciones psicoafectivas para la comunidad educativa.

Es importante remarcar la diferencia de esta experiencia -la educación remota de emergencia- con otras modalidades en contextos de normalidad, como la educación a distancia o la educación en línea (Torres, 2022). Resulta necesario definir estos últimos conceptos, ya que la ERT no puede comprenderse si no se conocen las líneas generales de la educación a distancia.

Por un lado, la educación a distancia se refiere a “aquella educación formal en la que los agentes, a saber, docente y estudiantes, no requieren la asistencia física o presencial, sino que lo hacen de manera distante” (Rodríguez *et al*, 2021: 15). Algunas de las características principales de este tipo de educación son las siguientes: la no-presencialidad (la separación física de los estudiantes y los docentes), el estudio independiente de los estudiantes (que se hacen cargo de su propio aprendizaje), la interacción entre los estudiantes y los materiales educativos, entre otros (García, 2020; López, 2020). Las condiciones que permitieron la aparición de este tipo de educación en un principio fueron el auge de la imprenta, el aumento de la demanda de la educación y las nuevas formas de concebir a la educación desde la psicología y la pedagogía (López, 2020).

Por otro lado, la educación virtual, la educación en línea o el *e-learning* puede definirse como una educación a distancia pero en la cual los procesos de enseñanza y aprendizaje se llevan a cabo por medio de redes de comunicación, fundamentalmente a través de Internet (Rodríguez *et al*, 2021). Se utilizan dispositivos móviles: pueden ser ordenadores, tabletas o celulares que cuenten con acceso a Internet. Rodríguez *et al* (op. cit.) definen este tipo de experiencia como “la versión más reciente de lo que se conoce como educación a distancia” (p. 16) o una forma evolucionada de ella (López, 2020). A diferencia de la educación a distancia, en este caso sí se permite la interacción en tiempo real, trabajando de manera sincrónica y asincrónica. Es un tipo de educación que posibilitó la superación de las limitaciones de tiempo y espacio y la comunidad educativa y, de esta forma, amplió el acceso a oportunidades educativas. El surgimiento del *e-learning* tuvo que ver también con la necesidad de la educación de adaptarse a los nuevos ritmos de vida: los cambios tecnológicos y la adopción generalizada de Internet como medio de transmisión de información, la globalización, las nuevas profesiones, entre otros aspectos (Arànega, 2013; De Vincenzi, 2011; Heedy y Uribe, 2008). Es decir que, en una sociedad donde las innovaciones tecnológicas generan nuevos canales de información y comunicación y donde el capital intelectual se convierte en un activo fundamental para las personas, la educación virtual se presenta como una opción de gran importancia que permite superar barreras geográficas.

En este trabajo, nos enfocamos únicamente en la educación remota de emergencia, esta nueva modalidad alternativa y temporal que surgió en el contexto de la pandemia.



Como se planteó anteriormente, en el marco de la pandemia las universidades se enfrentaron a múltiples desafíos para sostener la continuidad pedagógica. Mariana Maggio (2020) realizó un análisis de los modos en los que las universidades argentinas encararon la crisis ocasionada por la pandemia del COVID-19, enfocándose principalmente en las prácticas de enseñanza que se llevaron a cabo y las experiencias de aprendizaje que estas prácticas favorecieron. A partir de este análisis, identificó dos fases o etapas que sucedieron en las instituciones universitarias durante la primera mitad del 2020: por un lado, la puesta a disposición y, por el otro, la generalización de los eventos sincrónicos. A continuación, se describen estas fases que sucedieron en el contexto de la educación remota de emergencia.

#### Fase uno: la puesta a disposición

El 19 de marzo de 2020 el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) comenzó en la Argentina, coincidiendo con el inicio del cronograma académico de las universidades. Esta medida derivó en el cierre de los edificios de las universidades y en las diversas estrategias desplegadas por estas instituciones para sostener la continuidad pedagógica. Así, las universidades esbozaron diferentes tipos de soluciones: por un lado, encontramos aquellas instituciones que plantearon una estructura central para pensar las propuestas de continuidad, alcanzando a todas las actividades de la universidad; y, por otro lado, están aquellas que dejaron en manos de las unidades académicas, facultades o carreras la definición de las distintas propuestas de implementación. A pesar de estas diferencias, en todos los casos prevaleció la idea de que la continuidad pedagógica era la manera de hacer efectivo el derecho a la educación (Garbarini, Martinelli y Weber, 2020).

Según Maggio (2020), durante esta primera etapa de la educación remota de emergencia existieron dos marcas principales que identificaron a las decisiones institucionales: (1) la preocupación de las instituciones por contar con aulas virtuales suficientes para todos los estudiantes y (2) la disposición de materiales en diferentes formatos. Además, en esta primera fase existió una presunción común de que se trataba de una etapa que iba a ser breve.

En este marco, se crearon aulas virtuales de manera masiva en la gran mayoría de las instituciones universitarias, incluso en aquellas en donde los docentes previamente no trabajan de este modo. Y, en estas aulas virtuales, se pusieron a disposición una infinidad



de materiales: bibliografía digitalizada, videos explicativos, foros, tareas, guías de lectura, entre otros. Durante este momento, prevaleció en la comunidad educativa la idea de “subir (lo que sea)” (Maggio, op. cit.: 116) a estas aulas virtuales. En este punto, la autora hace referencia a un efecto no buscado de esta puesta a disposición: el exceso de lectura, actividades, evaluaciones y distintas propuestas generó saturación y pérdida de sentido en muchos casos. Asimismo, Maggio (op. cit.) señaló que la puesta a disposición en la enseñanza universitaria resultó insuficiente por la complejidad que representan los conocimientos contemporáneos.

Un rasgo distintivo de esta etapa fue, además, que la enseñanza se caracterizó por imitar en la virtualidad características pedagógicas propias de la modalidad presencial. En palabras de la autora,

La virtualización no parece dar cuenta de un proceso de transformación digital o de un rediseño de las prácticas sino de la proyección rápida de un reflejo de lo presencial en lo virtual (p. 117).

Fase dos: la generalización de los eventos sincrónicos

La segunda fase planteada por Maggio (op. cit.) se enfocó en los encuentros sincrónicos por medio de sistemas de videoconferencias. Según la autora, por lo general estos encuentros contaron con las siguientes características: buscaron imitar las aulas presenciales, se dedicaron principalmente a la explicación por parte de los docentes y carecieron de la participación o interacción de los estudiantes.

Sin embargo, la autora manifiesta que existieron algunas excepciones:

Es posible también identificar eventos sincrónicos diseñados para la creación en colaboración, la producción colectiva, el intercambio rico con expertos invitados, entre otras alternativas. Pero se trata de casos excepcionales llevados adelante por docentes individuales o colectivos que ya trabajaban en estas líneas antes de que la crisis se iniciara (p. 118).

Por lo tanto, respecto a la sincronidad, Maggio (op. cit.) expresó que fue necesario revisar del modo en que estas propuestas se llevaron a cabo: si colaboraron a la pérdida de sentido y relevancia, o si realmente generaron aprendizajes significativos en los estudiantes.

En palabras de la autora, los fenómenos presentes en estas etapas no implicaron el rediseño de las propuestas clásicas. “Por el contrario, podrían profundizar sus rasgos transmisivos, aplicativos y verificativos” (p. 119). Esto no quiere decir que durante este contexto no hayan existido iniciativas y esfuerzos por parte de las instituciones y de los docentes por generar propuestas significativas en los estudiantes, pero se abren

interrogantes sobre el carácter de las prácticas de enseñanza que se implementaron en las universidades.

#### Desafíos y problemáticas respecto de la enseñanza en tiempos de pandemia

Tal como mencionamos previamente, el traslado a la virtualidad de una educación que estaba planificada para una modalidad presencial provocó diversos retos y desafíos en la comunidad educativa y en las instituciones de nivel superior, que generaron que no se asegure la equidad de acceso y la calidad de aprendizajes de todos los estudiantes (Torres, 2022; Zhang, 2020). En este sentido, López (2020) expresa: “al igual que las demás problemáticas mundiales, las deficiencias en el campo educativo no hicieron más que profundizarse durante la pandemia” (p. 101). A continuación, se describen los principales desafíos y problemáticas en torno a la enseñanza, que emergieron en el marco de la crisis sanitaria, teniendo en cuenta investigaciones realizadas en este último tiempo. Se hace especial énfasis en la educación superior, ya que es el nivel educativo que compete a la presente investigación.

En primer lugar, la pandemia demostró carencia en las capacidades y competencias docentes para adaptarse a las nuevas modalidades virtuales (Fernández, 2021; López, 2020; Torres, 2022). Los docentes no se encontraban preparados para esta nueva modalidad y no estaban capacitados sobre ciertos aspectos propios de la educación remota de emergencia, tales como el conocimiento de herramientas digitales, la adaptación de contenidos, el diseño instruccional en las plataformas en línea, las formas de evaluación y el uso de las TIC (Fernández, 2021; Peñuelas, Pierra, González y Nogales, 2020). En palabras de Fernández (2021),

las habilidades con las que contaban los docentes antes de la pandemia eran insuficientes para afrontar los retos de una educación en un ambiente a distancia, por lo que el hecho de ser un excelente docente en un entorno presencial no garantiza el éxito cuando se actúa en entornos virtuales (p. 96).

Por lo tanto, uno de los retos que se detectó en esta época fue la necesidad de consolidar las estrategias de formación y profesionalización docente -particularmente en las habilidades tecnopedagógicas. De este modo, se comprendió que la formación docente constituía un eje para superar, transitar, fortalecer y transformar la educación superior en la crisis sanitaria actual (Cascante *et al*, 2020).

En segundo lugar, la brecha digital y el acceso limitado a las tecnologías fue otro de los grandes desafíos de la pandemia (BID, 2020; López 2022; Torres, 2022). Como

fue comentado previamente, las propuestas de continuidad pedagógica en las instituciones de educación superior se concentraron mayormente en la educación virtual: estas soluciones asumieron, entonces, que tanto estudiantes como docentes dispusieran del equipamiento y de la conectividad requeridos (Pedró, 2020). Por lo tanto, aquellos estudiantes y docentes que carecían de dispositivos o conectividad vieron dificultada su continuidad pedagógica. De esta forma, el contexto de educación remota de emergencia puso en evidencia la desigualdad de oportunidades educativas entre quienes tuvieron acceso a los recursos tecnológicos y a Internet, y quienes no (Expósito y Marsollier, 2020).

Es necesario hacer hincapié en que este concepto de brecha digital no hace referencia únicamente a la carencia de dispositivos tecnológicos y del acceso a Internet, sino que también alude a las inequidades en su uso y su apropiación. Es decir, la brecha digital que se hizo aún más evidente en esta modalidad se constituye de dos tipos de desigualdades: la del acceso y la de las capacidades de uso (Artopoulos, Huarte y Rivoir, 2020). Los últimos datos disponibles de la Unión Internacional de Telecomunicaciones reflejaron el panorama desigual sobre esta problemática en América Latina: solamente un 52% cuenta con equipamiento tecnológico y conectividad de banda ancha. En este punto, Pedró (2020) sostiene que, aunque cabe presuponer que en el caso específico de estudiantes y docentes del nivel superior este porcentaje debe ser más alto, tiene sentido asumir que no todos los actores de la comunidad educativa contaron con condiciones tecnológicas adecuadas para esta transición.

En tercer lugar, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) remarcó que otro de los desafíos más destacados fue “la inequidad en la construcción expedita de una infraestructura tecnológica” (2020: 2). A pesar de que existían universidades que ya tenían un camino recorrido en los procesos de digitalización, varias no contaban con experiencias previas utilizando infraestructura tecnológica. En estos últimos casos, surgieron numerosas dificultades para crear plataformas tecnológicas efectivas, comprometiendo así la educación de miles de estudiantes. Estas dificultades se debieron a la falta de *hardware* (teléfonos, computadoras, tablets, entre otros dispositivos) y *software* (programas y aplicaciones) de las instituciones, que resultaron imprescindibles para garantizar la continuidad pedagógica en este contexto (Carbonell García, Rodríguez Román, Sosa Aparicio y Alva Olivos, 2021).

Un cuarto desafío constituyó la carencia o falta de instrumentos de evaluación o acreditación de los saberes de los estudiantes en este contexto de educación remota de

emergencia (BID, 2020). Este punto se relaciona con el ya mencionado previamente sobre la formación docente en la enseñanza en esta modalidad: en algunos casos, los profesores carecieron de estrategias metodológicas adecuadas para evaluar a sus estudiantes.

En quinto lugar, el efecto psicológico provocado por las cuarentenas y los aislamientos también impactó en las capacidades de aprendizaje de los estudiantes (BID, 2020). La falta de contacto social y de rutinas de socialización -que formaban parte de la vida cotidiana de los estudiantes de educación superior- significó un costo alto en términos de aprendizajes (Pedró, 2020). Esto no fue así únicamente para los estudiantes, sino que los docentes también atravesaron malestares psicológicos y emocionales (Quintana Avello, 2020).

En sexto lugar, existieron riesgos en la sostenibilidad financiera de las universidades (debido a la demora en el pago de las matrículas, en el caso de las universidades privadas, y el abandono de algunos estudiantes) (BID, 2020). Este hecho afectó principalmente a las universidades privadas de tamaño pequeño o mediano, que no pudieron garantizar la continuidad pedagógica de forma remota.

A la luz de lo planteado, observamos que durante el contexto de educación remota de emergencia surgieron numerosas dificultades que impactaron en las propuestas de continuidad pedagógica de las instituciones educativas. Estos desafíos que emergieron a lo largo de este período resultan relevantes para la investigación, porque afectaron las prácticas de enseñanza de las universidades.

En relación con la formación docente continua

A continuación, desarrollamos el concepto de formación docente continua y señalamos distintas formas de categorizar las estrategias y los programas de formación docente de este tipo.

La formación docente continua

Para aproximarnos al concepto de formación docente continua, resulta necesario primero limitarnos al concepto de formación *per se*. Tal como exponen Anijovich, Cappellletti, Sabelli y Mora (2009), si analizamos etimológicamente el término *formación*, es posible observar que la palabra proviene del latín *formatio* que quiere decir “acción y efecto de formar o formarse”, y tiene como base la expresión *forma*. En palabras de las autoras (op. cit.) “formarse se vincula con adquirir una forma” (p. 27). En el caso

particular de la formación profesional, esta forma debe estar orientada a obtener un perfil profesional específico y a adquirir las competencias requeridas para ejercer la profesión en cuestión. Y esta formación se logra a través de distintas mediaciones: formadores, lecturas, circunstancias, relación con otros, entre otras (Anijovich *et al*, op. cit.). Son ellas las que posibilitan y orientan la dinámica del proceso formativo (Ferry, 1997).

A la hora de hablar de la formación docente en particular, podemos afirmar que existen distintos paradigmas de formación, que se plantean en torno al perfil del docente que se promueve. Davini (1995) señala ciertos enfoques, tradiciones o modelos en la formación de este tipo de profesionales. En palabras de la autora (op. cit.),

Entendemos por tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción, que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos (Davini, 1997: 1).

La categorización de Davini (2010) incluye las siguientes tradiciones: la tradición normalizadora-disciplinadora, la tradición académica, la tradición eficientista, la tradición pedagogía crítico-social de los contenidos y la tradición pedagogía hermenéutico-participativa.

En primer lugar, la tradición normalizadora-disciplinadora es aquella que define al docente como “buen maestro”. Se promueve la moralización y la socialización como las características centrales del docente (Davini, 2010). El docente se presenta aquí como el responsable de inculcar en sus alumnos ciertos modos de comportamiento y determinadas acciones sociales. Se requiere una mínima formación de conocimiento sobre las asignaturas y no existe un cuestionamiento sobre las estrategias de enseñanza empleadas.

En segundo lugar, la tradición académica es la que pone al docente como figura del enseñante. A comienzos del siglo XX, fue avanzando esta tradición, que otorgó cada vez más importancia a las disciplinas y a las investigaciones científicas. “El mayor embate de esta tradición académica estuvo dirigido a cuestionar la formación pedagógica y metodológica, considerada trivial y sin rigor científico” (Davini, 2015: 5). Es decir, esta tradición deja a un lado la formación pedagógica, haciendo hincapié únicamente en la formación científica de los docentes (Davini, 2010).

En tercer lugar, la tradición eficientista promueve una formación basada en la tecnificación de la enseñanza. Aquí se pone el foco en los resultados de aprendizaje, dejando de lado los procesos formativos de los alumnos. En palabras de Davini (2015), “la enseñanza resultaba efectiva en la medida en que los docentes desarrollaran habilidades para la aplicación de medios y técnicas estandarizadas” (p. 5).

En el último tiempo, se han desarrollado movimientos que buscan recuperar la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad. Esto ha provocado concepciones alternativas en las prácticas en la formación de los docentes. La tradición pedagogía crítico-social de los contenidos y la pedagogía hermenéutico-participativa son algunas de ellas. La primera de ellas se centra en la significación de los contenidos a enseñar, con el fin de que el docente sea capaz de contextualizar los conocimientos que brinda a sus alumnos. Y la segunda -la pedagogía hermenéutico-participativa- promueve una formación en la que el eje es la revisión crítica de la organización escolar y de los modos de enseñanza del docente. Esta última tradición es también conocida como crítico-reflexiva. En esta investigación, nos ubicamos en esta última tradición para pensar la formación docente.

Por ello, consideramos importante hacer referencia a la idea de formación docente como trayecto (Anijovich *et al*, 2009). Esto implica no sólo la idea de que esta formación es un proceso vivencial que se continúa en el tiempo, sino también que este recorrido compromete a la totalidad de la persona, y permite una secuencia y una continuidad (Camilloni, 2009). Desde este punto de vista, “el proceso de formación es concebido de manera integral y tiene como eje la experiencia, la reflexión y el análisis” (Furman, Larsen y Giorgi, 2020: 3).

Se considera, entonces, a la formación docente como un proceso complejo y de larga duración. En línea con esto, es posible afirmar que existen diversos ámbitos institucionales o dispositivos que forman a los docentes. Los principales son los siguientes: la biografía escolar, la formación de grado o inicial y la socialización institucional (Alliaud, 2003; Jure, 2009).

La biografía escolar refiere a aquellas experiencias escolares previas que los docentes vivieron en las escuelas, institutos o universidades desde el rol de alumnos. Según Alliaud (2003), las vivencias escolares previas marcan el futuro perfil docente, operando como una fuente de incidencia en el desempeño profesional. En otras palabras, las experiencias que los docentes vivieron siendo alumnos tienen un gran impacto en las prácticas de enseñanza que desarrollan en su etapa profesional, siendo probable que repitan las lógicas que vivenciaron como estudiantes. Se sostiene, entonces, que la influencia de esta fase resulta decisiva para los modos de actuación de los docentes (Davini, 2015).

La formación docente inicial comprende la etapa de formación de grado o de nivel terciario, que se desarrolla en institutos o en universidades. Diversos autores (Alliaud,



2003; Liston y Seichner, 1993; Vezub, 2007; Terhard, 1987) plantean el bajo impacto que tiene esta formación en las prácticas docentes. Indican que gran parte de lo aprendido en esta etapa de formación es, por lo general, olvidado por los estudiantes cuando ejercen la docencia.

Por último, la socialización institucional o entre pares refiere al momento en el que los docentes entran en contacto con su oficio docente. Según Alliaud (2003), esta etapa opera como formativa ya que entre docentes se apela al consejo, la orientación y la guía. En este marco se encuentra la formación docente continua (Vezub, 2007), también conocida como desarrollo profesional continuo, que hace referencia a las actividades formativas que se realizan luego de la formación de base inicial. Esta formación tiene como objetivo actualizar los saberes docentes necesarios para la práctica y contribuir a la mejora de lo que sucede en las prácticas educativas. En este punto, Vezub (op. cit.) considera esta formación como una estrategia destinada a elevar la calidad educativa y, al mismo tiempo, como un método de diagnóstico del entorno educativo.

El campo de la formación docente continua es sumamente complejo y se encuentra lleno de contradicciones y debates (Valenzuela, 2020). Es un espacio que resulta un objeto de preocupación en todos aquellos países que buscan profesionalizar a sus docentes (Aguerrondo y Vezub, 2011).

Algunos autores (Aguerrondo y Vezub, op. cit; Vaillant, 2007; Vaillant y Carlos, 2001; Vezub, 2007) estudian la relación o el impacto de la formación docente continua en las prácticas docentes, y exploran las características y condiciones en las que se suelen desarrollar estos programas.

Por un lado, Vezub (2007) realiza una investigación sobre distintos dispositivos de formación docente continua y plantea que existen una multiplicidad de enfoques que no generan un impacto en las demandas cotidianas actuales de los docentes. Identifica lo que define como una comercialización de la capacitación, en donde los docentes buscan obtener credenciales o certificaciones de formación para “acumular”, teniendo poco impacto en las prácticas educativas reales.

Por otro lado, Vaillant y Marcelo (2001) expresan la necesidad de la participación consciente de quien se está formando y una voluntad por parte de ambos actores para alcanzar los objetivos propuestos. En este sentido, remarcan la importancia de tener en cuenta la dimensión personal de quienes están aprendiendo. Señalan, entonces, que la formación docente continua debe tener en cuenta las experiencias de trabajo de los docentes. Plantean la importancia de partir desde estas experiencias y reflexionar sobre

ellas, siendo conscientes de su complejidad. También exponen la relevancia de plantear la formación en un espacio social e intersubjetivo.

Por último, Vezub (2007) categoriza los problemas de la formación docente continua en tres tópicos principales. En primer lugar, la organización institucional y la regulación de la formación: como el desarrollo profesional continuo se encuentra menos sujeto al control y regulación del Estado (que, por ejemplo, las instituciones de formación docente inicial), existe una heterogeneidad de propuestas, que se encuentran desconectadas entre sí (proponiéndose por distintos organismos y entidades). En segundo lugar, los aspectos curriculares: en varias ocasiones, los contenidos que se proponen distan de las prácticas educativas reales. Y, en tercer y último lugar, los modelos y enfoques de formación: por lo general, estos programas no transmiten herramientas que ayuden a los docentes a trabajar en contextos cambiantes y diversos.

Por lo tanto, los desafíos tienen que ver con la necesidad de organizar y articular las instituciones de formación docente continua, la superación de la falta de articulación entre la teoría y la práctica, la ampliación de contenidos, la necesidad de transmitir herramientas para trabajar en condiciones de incertidumbre, entre otros.

Más allá de los desafíos que presentan los distintos modelos de formación continua, en la actualidad, los nuevos requerimientos de la sociedad del siglo XXI impactan en la profesión docente, y exigen una profunda revisión de sus prácticas y una formación permanente. Fullan (2002), referente en cuestiones de política educativa, expone que la formación docente constituye la mejor solución para el cambio educativo. En cualquier proceso de mejora educativa, el papel de los docentes es crucial, en la medida en la que estos influyen en los procesos formativos y en los resultados académicos de los estudiantes (Phuong, Cole y Zarestky, 2018). En esta misma línea, Muñoz (1999) señala que la formación de los docentes es una de las vías para facilitar la mejora de la educación.

En particular, la formación de los docentes universitarios -que es lo que compete la presente investigación- también es de gran relevancia para la comunidad educativa. Actualmente, y en concordancia con las perspectivas teóricas mencionadas, esta formación se presenta como una prioridad para los estados y para distintas organizaciones internacionales, como la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Regional de Educación Superior en América Latina (CRESAL). La UNESCO insiste en la importancia de considerar a la formación docente como una prioridad en las instituciones (Padilla Gómez, López Rodríguez del



Rey y Rodríguez Morales, 2015). En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior llevada a cabo en la ciudad de París, esta organización proclamó la necesidad de “ampliar la formación de los profesores con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI” (UNESCO, 2009: 3).

De igual forma, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en su documento *Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers* afirma la importancia de los docentes y aporta sugerencias para convertirla en un punto de partida de nuevas estrategias para la mejora de la calidad de la enseñanza (Zabalza Beraza, 2013).

Por lo tanto, es posible observar que en los últimos años la problemática de la formación pedagógica de los docentes universitarios ha cobrado importancia y se ha vuelto tema de discusión en congresos, tratados, documentos, acuerdos, publicaciones, reuniones científicas, etc. (De Vincenzi, 2012; Fernández, 2008). Esta formación se está convirtiendo en un espacio obligado para la discusión, análisis y confrontación de los problemas que enfrenta la cultura académica y profesional (Durán, 2008).

#### Categorización de los programas de formación docente continua

A partir del análisis de estudios e investigaciones (Garet, Porter, Desimone y Yoon, 2001; Vezub, 2013; Yus Ramos, 1992), encontramos diferentes categorías para los programas y estrategias de formación docente continua.

En primer lugar, Garet *et al* (2001) identifica dos tipos de programas de formación docente continua. Por un lado, señala como “tradicionales” aquellos cursos, talleres o conferencias que se enfocan en temas específicos, son dictados por especialistas y se organizan en uno o pocos encuentros. Las evidencias demuestran que estos programas tienen bajo impacto en las prácticas docentes, ya que no dan suficiente tiempo para que los profesionales reflexionen y aborden profundamente las temáticas que se trabajan. De este modo, los docentes no son capaces de incorporar estos contenidos a sus prácticas.

Por otro lado, según el autor, existe un segundo tipo programas que refiere a las capacitaciones “situadas”. Tal como su nombre indica, se trata de propuestas que se sitúan y enfocan en problemáticas específicas de la enseñanza. En general, son programas que se prolongan en el tiempo, proponen que los docentes lleven al aula aquello que van aprendiendo en estos espacios y, de este modo, propician una reflexión conjunta sobre las

experiencias de enseñanza. Este tipo de capacitaciones ha demostrado mayor impacto en las mejoras de enseñanza.

En relación con esto, Dussel (2020) expresa que el aprendizaje del oficio docente pasa por una continua práctica de repensar lo que hacemos, y de repensarla con otros, de pensarnos en una institución, en colectivos, de estudiar ya sea a través de textos o de mirar cómo lo hacen otros, ensayar y probar ideas (p. 23).

La autora plantea, en línea con lo expuesto por Garet *et al* (2001), que la formación docente continua no viene encapsulada en cursos, sino que requiere de procesos mucho más amplios que propicien reflexiones sobre los modos y soportes con los que se llevan a cabo las prácticas de enseñanza.

En segundo lugar, y de un modo similar, Vezub (2013) distingue dos modelos de formación docente continua:

el denominado modelo carencial-remedial-instrumental del perfeccionamiento y el enfoque basado en la formación docente como un proceso de larga duración que debe propiciar el desarrollo autónomo, el despliegue de una actitud reflexiva y autocrítica de los profesores (p. 6)

Por un lado, el primer modelo supone una idea de docente deficitario que no posee las herramientas necesarias para las prácticas de enseñanza y debe ser reconvertido a través de programas de formación docente continua. Este modelo busca “suplir las lagunas de la formación inicial” (p. 6), transmitiendo nuevos conocimientos disciplinares y didácticos a través de cursos dictados por expertos y capacitadores. Se espera una asociación lineal y directa entre la teoría y la práctica: los docentes escuchan y estudian las estrategias de enseñanza que se les presentan, y las aplican después en sus lugares de trabajo. En este tipo de programas predominan las relaciones verticales y la homogeneización. Esta última característica refiere a que se dicta un mismo programa a docentes de distintos niveles educativos y, por lo general, no se tienen en cuenta las características propias de cada espacio de enseñanza, tales como los contextos socioculturales o la trayectoria previa de los docentes. Algunos ejemplos de este tipo de programas son los cursos sobre la enseñanza para la diversidad o la educación sexual. La formación se realiza por fuera del horario laboral, en modalidad presencial o semipresencial.

Por otro lado, el segundo modelo -llamado por el autor “modelo centrado en el desarrollo”- se propone cambiar las bases de la profesionalización docente, concibiendo a los profesores como profesionales activos y reflexivos capaces de decidir su agenda de perfeccionamiento. Los dispositivos implementados bajo este modelo buscan recuperar el conocimiento práctico, las experiencias, necesidades y problemáticas docentes. Parten de los problemas que suceden en la práctica, teniendo en cuenta los contextos específicos

y las condiciones particulares de los docentes. Se articula el saber teórico y el conocimiento práctico. A diferencia del modelo carencial, aquí los expertos, asesores o capacitadores trabajan de manera horizontal y colaborativa con los docentes. Algunos de los dispositivos que se encuentran bajo este modelo son los seminarios, grupos de discusión o talleres, instancias de puesta a prueba de innovaciones, ateneos docentes (donde se discuten problemas de la enseñanza, basándose en el análisis de un caso), comunidades de aprendizaje, documentación y narración de experiencias, entre otros.

En tercer lugar, Yus Ramos (1992) realiza una distinción entre cuatro modelos de formación docente continua vinculados a ciertos dispositivos. El primer modelo es el transmisivo, que comprende al dispositivo de cursos tradicionales basados en la transmisión de información. Estos programas se caracterizan por tener una comunicación vertical y por capacitar a un gran número de docentes con relativamente pocos recursos.

En segundo lugar, el autor describe al modelo implicativo como aquel que combina el formato transmisivo con instancias y espacios en los que los docentes aplican en sus espacios de trabajo las estrategias aprendidas en los cursos. De este modo, este tipo de programas complementa la información transmitida en los cursos con momentos de reflexión, aplicación en el aula y evaluación de esta puesta en práctica por parte de los docentes.

En tercer lugar, el modelo autónomo propicia la autoformación de los docentes, a través de seminarios, grupos de trabajo y talleres o proyectos de indagación. Estos programas son auto gestionados, generados por los mismos docentes y, por lo general, financiados por las administraciones educativas. Las relaciones son horizontales y colaborativas, y se tiene en consideración el saber experiencial y personal de los profesores.

El cuarto y último modelo es el del equipo docente, en el que se aborda una problemática en particular con un equipo o una red de trabajo que reúne a varias escuelas. Este formato se inicia con un diagnóstico real de las instituciones y continúa con un proceso de formación basado en la documentación, aplicación y reflexión. En estos programas, participan asesores externos y referentes teóricos que orientan las actividades y colaboran con la organización y consolidación del equipo. Este modelo es similar a las comunidades de aprendizaje y práctica: los grupos de docentes que problematizan sus prácticas de un modo reflexivo y colaborativo, acompañándose entre ellos (Furman *et al*, 2020). Estas comunidades promueven la participación de todos los docentes, se centran

en la práctica, se enfocan en la reflexión y metacognición, valoran el saber de la experiencia, entre otras características (Vezub, 2013).

Para finalizar, más allá de los diferentes modelos y estrategias de formación docente continua, en este trabajo compartimos la perspectiva planteada por Vezub (2013) respecto de la importancia de pensar la enseñanza en contexto. Sobre esto, el autor expresa que es necesario “pensar los dispositivos de desarrollo profesional en función de las características, necesidades y tradiciones que presenta un determinado colectivo docente” (p. 13). Es decir que, dependiendo de las condiciones particulares de los docentes y sus contextos, deben proponerse diferentes tipos de dispositivos de formación docente continua. Hay que tener en cuenta los propósitos y los problemas que se buscan resolver, las condiciones laborales e institucionales, entre otras cuestiones.

Como vimos, es posible reconocer diferentes modelos de programas o estrategias de formación docente continua. Habiendo descrito algunas de ellas, cabe aclarar que en este trabajos no escogemos una de estas categorizaciones en particular, sino que las utilizamos y tenemos en cuenta para iluminar el análisis y la reflexión de las estrategias de formación docente continua que se llevaron a cabo en los Profesorados Universitarios en cuestión.

Por último, es preciso mencionar que los programas y estrategias de formación docente continua también pueden organizarse de acuerdo al nivel de gestión que organiza y decide las actividades. Ávalos (2007) distingue tres tipos: el primero corresponde a las actividades organizadas centralmente por los gobiernos para un conjunto de profesores sobre los que se busca generar un cambio. Pueden llevarse a cabo de forma centralizada o descentralizada. Las segundas actividades son las que están descentralizadas y en las que cada nivel local de gobierno educativo escoge los lineamientos, objetivos y estrategias de los programas que se dictan. El último tipo son las actividades organizadas por las instituciones educativas, en donde cada establecimiento decide y define qué acciones de desarrollo profesional se llevan a cabo, con el objetivo de la mejora de los resultados educativos. En la presente investigación, nos enfocamos principalmente en este tercer tipo: las actividades organizadas por las instituciones.

#### A modo de cierre

A la luz de lo planteado, en este trabajo entendemos a la educación remota de emergencia como la nueva modalidad de educación que adoptaron los sistemas

educativos durante la pandemia del COVID-19. Este tipo de educación se diferencia de otras modalidades en contextos de normalidad, como la educación a distancia o la educación en línea; y cuenta con algunas características particulares, como la falta de tiempo para su planificación o sus condiciones de incertidumbre.

Como vimos, fueron varios los aspectos que incidieron en la enseñanza universitaria durante el contexto de educación remota de emergencia (tales como la brecha digital, la falta de infraestructura tecnológica de las instituciones o los efectos psicológicos provocados por las cuarentenas). Entre ellos, destacamos como una de las principales dificultades la formación de los docentes para adaptarse a las nuevas modalidades virtuales, lo que provocó que cobren especial importancia las propuestas de formación docente continua que se llevaron a cabo en las instituciones, ya que resultaron fundamentales para garantizar la continuidad pedagógica de los estudiantes. En este sentido, comprendemos a la formación docente continua como aquellas actividades formativas que los docentes realizan luego de la formación de base inicial y tienen como objetivo generar una mejora en las prácticas educativas. Entendemos que se trata de un terreno de debate en términos de su relación con la práctica o su impacto en las aulas. Como se presentó, diversos autores estudian este campo e incluso realizan categorizaciones de los diferentes modelos de programas o estrategias de formación docente continua.

Teniendo esto en consideración, en el próximo capítulo presentamos el marco contextual del trabajo, explicitando las distintas estrategias que se llevaron a cabo para promover la continuidad pedagógica durante el contexto de pandemia.

## CAPÍTULO 3

### LA EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA EN LOS PROFESORADOS UNIVERSITARIOS

En el siguiente capítulo se presenta el marco contextual del trabajo. En primer lugar, se describen brevemente las estrategias desplegadas por los Ministerios de Educación Nacional y Provincial para promover la continuidad pedagógica durante el contexto de pandemia. Luego, se desarrolla una breve síntesis de la normativa nacional relacionada con los Ciclos de Complementación Curricular y los profesorados universitarios. En tercer lugar, se realiza una breve descripción de los Profesorados Universitarios que se estudian en el presente trabajo, haciendo foco también en las Universidades en las que se encuentran inmersos. Por último, se describen las líneas de acción que implementaron los casos de estudio durante el contexto de educación remota de emergencia.

#### Disposiciones sobre la continuidad pedagógica en la pandemia

En el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), el Estado Nacional diseñó e implementó diferentes políticas para acompañar a todos los miembros de las comunidades educativas.

Entre ellas, encontramos la producción y difusión de contenidos pedagógicos en el marco del programa “Seguimos Educando”: se diseñaron y distribuyeron Cuadernos Educativos, en formato digital e impreso, (para los niveles inicial, primario y secundario), se transmitieron programas educativos a través de la radio y la televisión (también para los niveles inicial, primario y secundario); y se crearon portales y plataformas virtuales (tales como “Juana Manso” y “Seguimos Educando”, que estuvieron dirigidos a los niveles primario y secundario). Se implementó, también, el programa “Acompañar. Puentes de igualdad” para todos los estudiantes de la educación obligatoria, con el fin de recuperar la vinculación pedagógica en aquellos estudiantes que vieron complejizado su vínculo con las escuelas por la pandemia. La variedad y heterogeneidad de formatos, y de medios o canales de comunicación de este programa tuvo el objetivo de alcanzar a la mayor cantidad de estudiantes del país.

Existieron también políticas nacionales que, a partir de la mejora de dotación de dispositivos digitales y el acceso a navegación gratuita, tuvieron el fin de disminuir la

brecha digital de la población escolar. Algunos ejemplos fueron la distribución de 132.000 dispositivos digitales (*netbooks* o tabletas) a estudiantes del primer año del ciclo superior del nivel secundario a través del Plan Nacional de Educación Digital del Ministerio de Educación de Nación; y los acuerdos que se llevaron entre la Secretaría de Innovación Pública y el Ente Nacional de Comunicaciones (Enacom) con los operadores nacionales de telefonía móvil (Claro, Movistar Telefónica y Telecom Personal) para habilitar el no consumo de datos por parte del uso de la plataforma “Seguimos Educando” y las plataformas educativas de más de 50 universidades nacionales.

Asimismo, se impulsaron políticas educativas a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), particularmente para capacitar a docentes de los niveles inicial, primario y secundario en capacidades digitales y acompañar la gestión de aulas virtuales. Por un lado, el INFoD difundió tutoriales, propuso cursos autoasistidos y tutorados para docentes y puso a disposición una mesa de ayuda (para responder a dudas y consultas) con el fin de orientar a los docentes en la migración hacia la enseñanza virtual. Por otro lado, el INET difundió cuadernillos para reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje en el escenario de aislamiento, llevó adelante el programa de formación virtual “Enfoco” y ofreció 130 cursos virtuales de informática para docentes de todo el país.

Además de estas medidas impulsadas por el gobierno nacional, cada provincia llevó a cabo distintas estrategias, acciones, normativas y medidas que, si bien fueron muy distintas entre sí, siguieron los lineamientos establecidos por las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE). El Ministerio de Educación Nacional (2020) analizó estas estrategias políticas que llevaron adelante las 24 provincias del país y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y, a partir de este análisis, sistematizó estas acciones de las jurisdicciones en las siguientes dimensiones:

- 1) estrategias para la continuidad pedagógica virtual a nivel jurisdiccional; 2) estrategias para la continuidad pedagógica no-virtual a nivel jurisdiccional; 3) acciones para el ámbito rural; 4) acciones de capacitación docente; 5) acompañamiento, seguimiento y evaluación de la continuidad pedagógica a nivel jurisdiccional; 6) recreación y propuestas lúdicas; 7) estrategias comunicacionales y 8) estrategias generales (p. 12).

A continuación, resulta necesario detenernos en las políticas específicas del nivel superior, que son las que competen a la presente investigación. La primera disposición específica sobre este nivel fue la Resolución n° 104/2020 -dictada el 14 de marzo de 2020- en la que se recomendó a las

universidades, institutos universitarios y de educación superior de todas las jurisdicciones, que adecuen las condiciones en que se desarrolla la actividad académica presencial en el marco de la emergencia conforme con las recomendaciones del Ministerio de Salud (Resolución n° 104/2020).



Esta Resolución constó de siete artículos y contempló la implementación transitoria de modalidades de enseñanza a través de entornos digitales, la reorganización del calendario académico, la disminución de grupos o clases para no ocupar más del 50% de la capacidad de las aulas, entre otras alternativas. Asimismo, suspendió provisionalmente las prácticas en hospitales y centros de salud, y las actividades de extensión y de internalización.

Unas semanas después y en consideración del ASPO, el 3 de abril se dictó la Resolución nº 12/2020, en la que la Secretaría de Políticas Universitarias recomendó

la readecuación del calendario académico 2020, teniendo en cuenta la especificidad de la enseñanza universitaria, garantizando las cursadas en las modalidades periódicas que normalmente se desarrollan en un año académico, manteniendo la calidad del sistema universitario (Ministerio de Educación, 2020: s/p).

Ese mismo día, la Universidad de Buenos Aires (UBA) comunicó una modificación en su calendario académico con el objetivo de garantizar el año lectivo con una cursada presencial, con fecha de inicio el 1 de junio de 2020 y con fecha de finalización el 12 de marzo de 2021. Este cambio de calendario no se extendió a otras universidades, que mantuvieron los cronogramas que tenían pautados.

Durante estos primeros días de abril, la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (Rueda) publicó una nota en el portal del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) para reflexionar sobre las tensiones de la educación a distancia frente al contexto actual y distribuyó también el documento titulado “Sugerencias para los exámenes finales y parciales a distancia en las universidades nacionales en el contexto del COVID-19” para discutir lo que ya comenzaba a ser evidente: que el cuatrimestre iba a ser enteramente en la modalidad de distancia.

En este punto, el Sistema de Información Universitaria (SIU) y la Red de Interconexión Universitaria (RIU) aportaron también conocimientos e infraestructura para lograr equilibrar las desigualdades en materia de educación virtual (Del Valle *et al*, 2021).

A medida que el ASPO se fue extendiendo, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) comunicó el 8 de mayo que

aquellas carreras que estaban acreditadas en modalidad presencial y cuyas universidades hubieran validado su Sistema Integral de Educación a Distancia (SIED) podían desarrollar actividades a distancia en menos del 50% de su carga total, cuestión que debía ser informada cuando se llevara adelante la próxima acreditación de la carrera (Dussel *et al*, 2020: 216).

Aquellas universidades que no tenían validado el SIED podían extender el porcentaje hasta el 30% de la carga total. Esta comunicación generó múltiples controversias en la comunidad educativa, por lo que la Coneau decidió sacar -ese mismo



día- otra nota estableciendo nuevas medidas (entre ellas, un nuevo llamado para la validación de los SIED de aquellas instituciones que no lo tenían y la habilitación a presentar información complementaria para los SIED cuando se requiera acreditar un porcentaje de horas de dictado a distancia superior al 30%).

Al no modificarse el carácter de las carreras (ya que los regímenes académicos fueron adecuados al contexto), todo lo relativo a la enseñanza quedó circunscrito al ámbito de la autonomía de las instituciones (teniendo en cuenta los marcos normativos aprobados en las carreras y los lineamientos establecidos en la Ley de Educación Superior) (Dussel *et al*, 2020). Esto quiere decir que -en ejercicio de la autonomía universitaria- cada universidad escogió cómo proseguir con sus actividades en este contexto de emergencia sanitaria. Por lo tanto, en este escenario donde todas las instituciones de educación superior vieron afectado su funcionamiento normal, cada universidad generó distintas propuestas de continuidad pedagógica que dependieron de sus recursos, experiencias, trayectorias y campos de estudio (Maggio, 2020). Estas acciones tuvieron como objetivo brindar respuestas y soluciones ante los desafíos del contexto de pandemia y la imposibilidad de continuar con las clases en modalidad presencial.

Como ya fue mencionado previamente, en este nivel las propuestas de continuidad pedagógica se centraron mayoritariamente en la educación virtual. La mayor parte de las instituciones escogió migrar sus procesos formativos a una modalidad mediada por tecnología. Esta migración impactó de diversas maneras en las distintas instituciones de nivel superior, generando una multiplicidad de reacciones; hecho que se debió, en gran parte, a la heterogeneidad del sistema universitario argentino. Mientras algunas universidades contaban con experiencia previa utilizando plataformas y herramientas para esta modalidad, la gran mayoría de universidades solamente utilizaban estas herramientas como apoyo pedagógico a la enseñanza presencial (Maggio, 2021).

En este sentido, es relevante hacer énfasis en que durante este contexto las universidades no sólo diseñaron alternativas para sostener la continuidad pedagógica de los estudiantes (Maggio 2020), sino que también ampliaron sus capacidades de intervención sociocomunitaria para cumplir su función social, produciendo investigaciones y actividades científicas y tecnológicas. Algunas de las acciones que implementaron las universidades fueron las siguientes: dispusieron sus infraestructuras para poner en marcha hospitales de campaña, entregaron alimentos para poblaciones vulnerables, desarrollaron campañas de promoción de medidas de prevención de contagio

del COVID-19, implementaron servicios de asistencia educativa y sanitaria a distintos grupos sociales, generaron distintos proyectos de investigación acordes al contexto, entre otras (Brumat *et al*, 2022; Del Valle *et al*, 2021). En este punto, diversos autores (Brumat *et al*, 2020; Falcón, 2020; IESALC, 2020) sostuvieron el lugar central que ocuparon las instituciones universitarias en ese contexto, al definirse como un lugar de referencia social en el espacio público y producir conocimiento para amortiguar los impactos negativos de la pandemia.

### Normativa nacional sobre los profesorados universitarios

Como planteamos, los casos de estudio de esta investigación refieren a profesorados universitarios que se definen como Ciclos de Complementación Curricular. A continuación presentamos la normativa que los regula a nivel nacional e incluimos las características y el marco regulatorio de los profesorados universitarios a nivel general.

Es necesario mencionar primero que los Ciclos de Complementación Curricular y los profesorados universitarios se encuentran regulados por la Ley Nacional de Educación Superior n° 24.521. Esta Ley fue sancionada el 20 de julio del año 1995, fue actualizada el 11 de noviembre de 2015; y comprende a

las universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados y los institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada, todos los cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional, regulado por la ley 26.206 -Ley de Educación Nacional- (Ley Nacional de Educación Superior n° 24.521).

La denominación específica de Ciclos de Complementación Curricular (CCC) fue establecida por el Ministerio Nacional de Educación mediante la Resolución n° 988/2013, declarada el 16 de mayo del 2013. La Dirección Nacional de Gestión Universitaria, a través del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), definió a los CCC del siguiente modo:

El concepto de Ciclo de Complementación alude a títulos que corresponden a carreras con requisitos de ingreso “particulares”: para ingresar a ellas se requiere haber obtenido un título anterior. El título que ofrece el Ciclo está destinado a “completar/complementar” la formación previamente adquirida y culmina con una nueva titulación. (CIN, 2022: 1).

Existen algunos criterios y dispositivos que deben considerarse en cuanto a los CCC:

1. El ciclo resultará un complemento a una formación que se ha iniciado y concluido previamente.
2. En tanto se contempla que hay una formación inicial, en la segunda parte de la denominación del título (Licenciado en xxxx) se aludirá con claridad a un campo disciplinario o profesional en el cual se entiende que ya se ha iniciado previamente la formación de un estudiante.

3. Los títulos requeridos como condición de ingreso resultarán propios del campo disciplinar o profesional que es objeto de la titulación del ciclo.
4. Los títulos que se aceptarán como condición de ingreso, se enumerarán, a consecuencia de lo anterior, en un listado exhaustivo y completo.
5. Los alcances que se definan para el título con el que se egresa de un CCC estarán sostenidos por un conjunto coherente de contenidos específicos constituido tanto por el plan de estudios del ciclo cuanto por los de la formación de base informados en las denominaciones de los títulos exigidos como condición de ingreso.
6. A los efectos de cumplimentar con la normativa vigente (RM N° 06/97) respecto a las condiciones que debe cumplir una carrera para ser considerada como de grado universitario, resulta imprescindible hacer explícitas la cantidad de horas y de años que deben tener los títulos requeridos como condición de ingreso y que, la suma de las horas del título previo requerido y los años, más las horas y los años del CCC sea igual a 2600 horas reloj o su equivalente y 4 años de duración.
7. En los casos en que la relación entre la formación previa y la que brinda el ciclo no sea directa y evidente, se realizará una justificación epistemológica y de desempeño profesional que sustente la articulación propuesta. Por su parte, en aquellos casos en los cuales la denominación del título de Licenciado propuesto en un CCC y los títulos definidos como requisito de ingreso presenten confusión o indeterminación, la DNGU consultará a evaluadores disciplinares que puedan brindar un asesoramiento experto acerca de la coherencia de la articulación de ambos trayectos formativos. (Ministerio de Educación, 2013: 14-15).

A diferencia de la mayoría de los CCC que implican una articulación de trayectos formativos en un campo de conocimiento determinado, los Ciclos que conducen a los títulos de “Profesor universitario”, “Profesor universitario en la disciplina que corresponde al título de grado”, “Profesor universitario para el nivel secundario” o “Profesor universitario para el nivel secundario y superior (con el título de base que corresponda)” no aluden a un campo disciplinario específico. Cabe destacar que existen también otros profesorados universitarios que se ofrecen en institutos terciarios o en universidades y consisten en carreras de nivel superior que no requieren titulación previa de una carrera de cuatro o más años de duración sino que se rigen por las normas específicas de las carreras de grado o las carreras de nivel superior no universitario. En general, estos trayectos formativos tienen una duración de cuatro años o más, mientras que los CCC suelen extenderse por dos o tres años.

### Presentación de los casos de estudio

En esta sección presentamos los dos Profesorados Universitarios que tomamos como caso de estudio.

#### Caso 1

Comenzamos presentando el caso 1. Para ello, realizamos primero una breve descripción de la institución universitaria en la que este Profesorado se encuentra inmerso.

La institución en cuestión fue creada en el año 1988 por medio de la resolución 1543 del Ministerio de Educación y Justicia, autorizando su funcionamiento como Universidad privada. Se trata de un proyecto educativo sin fines de lucro y laico, que ofrece una formación amplia y multidisciplinaria. Su misión es la siguiente:

constituir una comunidad académica pluralista que cultive el pensamiento independiente, que contribuya con criterios estrictos de calidad al esfuerzo internacional de creación y transmisión de conocimientos y que brinde a sus estudiantes la posibilidad de obtener una educación encaminada a comprender el mundo en que se vive y a comprometerse éticamente con éste, prepararse para el ámbito moderno de trabajo y formarse para asumir responsabilidades directivas al servicio de la sociedad (CONEAU, 2019: 19).

Actualmente, la Universidad se encuentra organizada en siete unidades académicas, cinco de ellas constituidas en Departamentos y dos en Escuelas: el Departamento de Humanidades, Derecho, el Departamento de Ciencias Sociales, el Departamento de Economía, el Departamento Matemática y Ciencias, la Escuela de Educación, y la Escuela de Administración y Negocios.

La Universidad cuenta, además, con distintos Centros. Entre ellos se encuentra el un centro dedicado a la innovación pedagógica. Este es una unidad de trabajo dependiente del Rectorado que tiene como objetivo fomentar la innovación y la mejora pedagógica, a través de proyectos de intervención con los docentes y estudiantes de la institución; y de la reflexión y producción de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje.

El Profesorado Universitario bajo estudio (caso 1) se desarrolla en la Escuela de Educación. Otorga el título de Profesor Universitario para el Nivel Secundario y Superior (con el título de base que corresponda), que tiene reconocimiento oficial y validez nacional, según lo aprobado por las Resoluciones del Ministerio de Educación 328/14.

El objetivo general del Profesorado es el siguiente:

desarrollar competencias acordes a los nuevos requerimientos de la enseñanza y el aprendizaje para desempeñarse de modo exitoso como profesores universitarios en (la disciplina que corresponde al título de grado) los niveles secundario y superior del sistema educativo” (Documento Institucional, 2022: párr. 2).

Este Profesorado fue creado hace ocho años. Los destinatarios de la propuesta son egresados universitarios. Por lo tanto, el requisito de ingreso es el de poseer un título de grado universitario de una carrera de cuatro años o más de duración, con una carga horaria mínima de 2.600 horas reloj. En caso de ser un título extranjero, este debe estar

convalidado en Argentina al momento de la inscripción. El título que emite la Universidad, entonces, es una certificación en concurrencia con el título de base.

El plan de estudios está conformado por diez materias que se dictan a lo largo de tres cuatrimestres. Los ejes de cada cuatrimestre son: ¿cómo planificamos? ¿cómo enseñamos? y ¿cómo evaluamos? Las preguntas permiten entrever una relación entre la práctica y la teoría detallada en los programas de cada asignatura.

Según la dirección del Profesorado, en esta oferta formativa se trabaja específicamente en el perfil del profesional docente. Es decir, en esta propuesta no se dedican a la formación disciplinar. El objetivo es, en cambio, enseñar cómo se enseña una disciplina en particular. En este sentido, los alcances del título son:

- a. Planificar, implementar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en los niveles secundario y superior, cuyas materias se corresponden directamente con los contenidos disciplinares que corresponden a su título de grado.
- b. Participar en la elaboración del Proyecto Educativo de la organización del nivel secundario o superior en la que se desempeñe.
- c. Integrar los conocimientos adquiridos durante la formación del profesor universitario, en la elaboración, fundamentación, ejecución y evaluación de proyectos pedagógico-didácticos y en la resolución de conflictos en el aula y en la institución.
- d. Elaborar proyectos pedagógico-didácticos coherentes con los lineamientos curriculares de la jurisdicción y con los marcos regulatorios a nivel federal.
- e. Atender a la diversidad sociocultural y personal de sus estudiantes, a través de la elaboración de propuestas didácticas flexibles y con variadas estrategias de enseñanza que promuevan la calidad y la equidad educativa.
- f. Ejercer la docencia como práctica profesional que se autoevalúa constantemente y genera los cambios necesarios para su mejora permanente.
- g. Desempeñar responsablemente el rol docente y promover actitudes de respeto por la dignidad y la vida humana y los derechos de las personas. (Resolución Ministerial 328-14, 2014: 4).

Respecto de la modalidad de cursada, la estructura del programa fue diseñada para cursar un día por semana (los sábados), de 8:30 a 14:00. Su duración estimada es de un año y medio.

## Caso 2

A continuación, se presenta brevemente el otro Profesorado Universitario (caso 2). Para ello, se realiza primero una breve descripción de la institución universitaria en la que este se encuentra inmerso.

La Universidad en cuestión es una institución con 30 años de actividad destinada al desarrollo del conocimiento científico y la enseñanza universitaria. Fue creada en 1991,

siendo en un principio una Fundación. La Fundación se caracterizaba por su compromiso con la producción y difusión de conocimiento. En 1998, obtuvo la autorización para funcionar como Instituto Universitario Privado mediante el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional n° 1412. Su Estatuto Académico fue aprobado por la Resolución n° 183/99 y en abril de 1999 comenzó con sus actividades académicas. A lo largo del tiempo, la Universidad se ha expandido notablemente en sus actividades y propuestas de formación, investigación y extensión.

La visión de la institución es la siguiente:

propone constituirse como institución educativa nacional de excelencia en temas de formación e investigación, respondiendo y aportando soluciones a las necesidades sanitarias, sociales, culturales, económicas y medioambientales, desarrollando conocimientos para contribuir al bienestar de la población (Documento Institucional, 2021: 8).

Actualmente, la Universidad se encuentra en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es privada y todos los títulos que otorga son oficiales y tienen validez a nivel nacional. Procura profundizar el conocimiento de los principales problemas actuales y futuros de la sociedad en las siguientes áreas: la Salud, Ambiente y Desarrollo, Alimentos y Nutrición, Administración y Economía; y Políticas Sociales. La Universidad cuenta con un departamento de educación a distancia, que se ocupa de matricular a los estudiantes en el Campus Virtual (herramienta muy utilizada en la Universidad) y de comunicarse con las empresas que prestan servicios tecnológicos.

En la actualidad, la Universidad ofrece diferentes carreras de grado y posgrado, tanto en modalidad presencial como en modalidad a distancia.

El Profesorado Universitario otorga el título de Profesor Universitario, según lo aprobado por las Resoluciones del Ministerio de Educación n° 701/09. A diferencia del Profesorado del caso 1, este título solamente tiene habilitación para el nivel superior (no para medio y superior).

Al ser un Ciclo de Complementación Curricular, el requisito de ingreso es poseer un título correspondiente a carreras de no menos de cuatro años de duración con una carga horaria mínima de 2600 horas, otorgado por Instituciones Universitarias o No Universitarias reconocidas oficialmente. Según nos informa la directora, los profesionales que ingresan son mayoritariamente profesionales de la salud, posiblemente por las características de la institución y por el ámbito en el cual se especializa.

Con el objetivo de garantizar una educación de calidad y comprendiendo a los docentes como uno de los pilares fundamentales para ello, este ciclo se propone favorecer una formación pedagógica y actualización permanente de los profesores, contextualizada



a los desafíos del presente. Algunos de los rasgos característicos del Profesorado son: su abordaje integrado de teoría y práctica desde el inicio, su perspectiva dialógica e inclusiva, su acompañamiento docente constante y la deconstrucción de creencias sobre la enseñanza en el nivel superior.

Los alcances del título son los siguientes:

- a. Desempeñar la función docente en la especialidad de base, en el nivel superior.
- b. Desempeñar cargos directivos en ese nivel.
- c. Investigar, analizar y comprender la realidad educativa.
- d. Integrar equipos interdisciplinarios de trabajo para la docencia, investigación y extensión en los niveles de enseñanza donde les corresponda actuar (Documento Institucional, 2021: 6).

Respecto de la modalidad de cursada, el profesorado está estructurado a partir de clases mensuales, dictadas en modalidad presencial, con complemento de propuestas de trabajo en el Campus Virtual. Asimismo, está organizado en dos años. Según la dirección, en el primero se busca deconstruir las creencias de los docentes para recién, en el segundo año, desplegar las estrategias necesarias para la docencia.

Líneas de acción para sostener la continuidad pedagógica en los Profesorados

Universitarios bajo estudio

Como vimos previamente, durante el contexto de educación remota de emergencia todo lo relativo a la enseñanza quedó circunscrito al ámbito de la autonomía de las universidades. Por ello, si bien excede -de algún modo- los objetivos de este trabajo, consideramos necesario describir a continuación las distintas líneas de acción que se propusieron en los dos Profesorados Universitarios en cuestión para sostener la continuidad pedagógica de los estudiantes, dado que dieron marco a las acciones implementadas en el marco de la formación continua de los docentes. Para esto, comenzamos describiendo las experiencias y recursos de enseñanza en línea con las que ya trabajaban los Profesorados bajo estudio antes de la pandemia, con el objetivo de contextualizar las líneas de acción que implementaron ante la llegada del COVID-19.

La información que presentamos a continuación surge de las entrevistas realizadas y del análisis de los documentos institucionales. Además, tenemos en cuenta el libro de Paulo Falcón titulado “La universidad entre la crisis y la oportunidad. Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia”, escrito en 2020. Esta obra es una recopilación de distintas investigaciones, que busca visibilizar las respuestas dadas

por las instituciones universitarias en el contexto de la pandemia de COVID-19. Dos de las investigaciones que se encuentran en este libro hacen referencia a nuestros casos de estudio, por lo que utilizamos esta información para caracterizar las líneas de acción de los Profesorados Universitarios en particular, en el marco de las instituciones en las que se ofrecen.

### Una primera aproximación

Antes de la pandemia, ambas instituciones tenían un camino recorrido con experiencias de aprendizaje en línea. A continuación, describimos estas experiencias, señalando similitudes y diferencias entre los Profesorados.

En cuanto a las similitudes, ambas instituciones contaban con un campus virtual de uso frecuente. Todas las materias de la Universidad ya tenían este ambiente digital privado y seguro en esta plataforma. En el caso 1, llevaban a cabo experiencias de educación virtual que no tenían que ver con una cursada virtual: se abrían foros, se trabajaba con documentos colaborativos, se digitalizaba bibliografía, entre otras propuestas. Asimismo, este campus estaba integrado al sistema de gestión de usuarios de la Universidad. El uso de esta plataforma en el caso 2 era similar: a través del campus, se proponían actividades asincrónicas. Además, esta herramienta resultaba fundamental para mantener el contacto con los estudiantes, ya que cursaban solamente dos días por mes (un viernes y un sábado al mes). Por lo tanto, el fin del campus en el caso 2 era recomponer lo que se hacía en la presencialidad o anticipar algunas cuestiones de dispositivos de inicios. Como se ve, en ambos Profesorados lo que pasaba en el campus virtual era un complemento adicional a lo que sucedía en las clases.

Otra similitud entre los Profesorados era el hecho de que utilizaban el mail como medio de comunicación. Cada estudiante, al inscribirse en la carrera, obtenía una cuenta institucional, así como los docentes tenían la suya al comenzar a dar clases en la institución. Mientras que en el caso 1 el mail era de uso regular y fundamental en la comunicación entre docentes y estudiantes, en el caso 2 se utilizaba principalmente para conectar a los estudiantes al campus. Una vez que los estudiantes ingresaban al campus, la comunicación era principalmente a través de esa plataforma (aunque a veces se redundaban algunas cuestiones por mail).

En cuanto a las diferencias entre ambos Profesorados, el caso 2 tenía experiencia previa en educación a distancia con otras carreras. La institución contaba con carreras que



se dictaban en la modalidad a distancia desde hace algunos años. En cambio, en el caso 1, solo había una carrera en modalidad a distancia cuya apertura había sido en 2019, por lo que la experiencia en este formato era incipiente.

### Categorización de las líneas de acción para sostener la continuidad pedagógica

Categorizamos las líneas de acción que se implementaron en los casos de estudio en tres dimensiones: (1) las líneas de acción relacionadas con la organización de la cursada y las clases, (2) las líneas de acción relacionadas con la selección de plataformas y recursos para sostener la continuidad pedagógica, y, por último, (3) las líneas de acción relacionadas con el vínculo con los estudiantes y docentes.

Si bien estas líneas de acción no fueron organizadas de acuerdo a las fases propuestas por Maggio (2020) (la puesta a disposición y la generalización de los eventos sincrónicos, citadas en el capítulo 2 de este trabajo) cabe destacar que en esta sección dialogamos con estas etapas, atendiendo al proceso de adecuación y reflexión en y sobre la práctica que tuvo lugar en cada caso.

#### Las líneas de acción relacionadas con la organización de la cursada y las clases

En cuanto a las estrategias relacionadas con la organización de la cursada y las clases, el caso 1 optó por mantener los días, tiempos y horarios de cursada establecidos previamente. Las clases presenciales se reemplazaron, entonces, por clases sincrónicas virtuales. A medida que el panorama se fue estabilizando, se comenzaron a organizar cronogramas con menos carga sincrónica: sobre ello, la entrevistada del caso 1 comentó “Estar 5 horas delante de la computadora es muy difícil. Se reacomodaron los horarios para que fuera más dinámico, parte del trabajo que se hacía presencial se hizo de manera asincrónica” (dirección académica 1). A pesar de que se disminuyó la carga horaria, la mayor parte de la cursada fue propuesta sincrónicamente a través de sistemas de videoconferencia, ajustando didácticamente las clases. De algún modo, las acciones que se llevaron a cabo en el caso 1 responden a lo que Maggio (2020) planteó en la fase 2: la generalización de los eventos sincrónicos. Tal como mencionamos previamente, esta es la etapa que se enfocó en los encuentros sincrónicos por medio de sistemas de videoconferencia. Como el Profesorado ya contaba con aulas virtuales de uso frecuente para todos los estudiantes, el caso 1 no pasó por la fase 1 planteada por Maggio (op. cit)

de preocuparse por contar con aulas virtuales suficientes. Al proponerse clases sincrónicas, tampoco se dio lo que la autora señaló como el exceso de la puesta a disposición. Según lo comentado con la entrevistada, no se subió “lo que sea” a las aulas virtuales, sino que se intentó ajustar didácticamente las clases a esta modalidad remota.

El caso 2, en cambio, propuso desde el inicio modificaciones en la organización de la cursada. Este hecho se debió a la particularidad de su público: la gran mayoría de los estudiantes trabajaban en el sistema de la salud durante el principio de la pandemia, lo que provocó que nunca dejaran de asistir a sus respectivos trabajos. Frente a esta circunstancia, hubo un consenso común entre los docentes y directores del Profesorado que creyeron que lo ideal sería proponer clases asincrónicas mensuales (similares a la modalidad de una educación a distancia). Sin embargo, ante esta decisión hubo desde el lado del estudiantado una demanda por la sincronía y por una cursada semanal. Los estudiantes plantearon que para ellos resultaría imposible seguir el ritmo a clases mensuales y no serían capaces de autogestionar sus estudios. Por lo tanto, el gran desafío fue la reorganización y el traspaso a una cursada semanal -una clase por semana-sincrónica, que favoreciera que los estudiantes puedan estar al día con sus estudios. Finalmente, luego de un proceso de análisis y reflexión por parte del equipo de conducción, el día de clases designado fue los sábados por la mañana. A diferencia de lo planteado por Maggio (2020), la directora del caso 2 expresó que desde un primer momento se difundió la idea de que la virtualidad no era una réplica de la presencialidad.

Ambos casos plantearon la necesidad de alcanzar un balance o equilibrio entre la modalidad sincrónica y la modalidad asincrónica. La modalidad sincrónica implicó que estudiantes y docentes estuvieran conectados simultáneamente en línea (utilizando sistemas de videoconferencia). La modalidad asincrónica, por su parte, no implicó necesariamente que alumnos y docentes se encuentren al mismo tiempo. En el caso 1, desde el centro dedicado a la innovación pedagógica se recomendó a todos los docentes combinar estas dos modalidades, priorizando en los momentos sincrónicos aquellas propuestas que no fueran posibles de trasladar a la asincronía. En el caso 2, a partir de las comunicaciones que se realizaron con los equipos de gestión a los docentes, se estableció también que tanto lo sincrónico como lo asincrónico resultaban estrategias centrales para las propuestas pedagógicas (Falcón, 2020).

Encontramos otra similitud en el hecho de que ambas propuestas formativas priorizaron mantener su identidad en esta modalidad remota de emergencia. Esto quiere decir que ambos Profesorados intentaron que las propuestas de enseñanza que se llevaban

a cabo durante este contexto conservaran sus características distintivas en términos del diseño de las clases, el vínculo pedagógico, la participación de los estudiantes en las clases, entre otros temas. En el caso 1, los docentes pensaron y discutieron las siguientes cuestiones: qué herramientas y qué instrumentos utilizar, cómo sostener la colaboración y las interacciones entre los estudiantes, qué tipo de participación propiciar, de qué manera mantener el trabajo en equipo, entre otras. En el caso 2 ocurrió algo similar: se intentó recomponer la cursada sin perder la identidad propia del Profesorado, manteniendo el intercambio docentes - estudiantes que identificaba a la propuesta formativa. A diferencia de lo planteado por Maggio (2020), vemos que en ambos casos no se buscó traspasar la propuesta pedagógica tal como estaba, sino que se buscó adecuar y/o rediseñar las prácticas de enseñanza teniendo en cuenta el contexto y las características y potencialidades de los nuevos entornos de enseñanza y de aprendizaje.

#### Las líneas de acción relacionadas con la selección de plataformas y recursos

Respecto a las estrategias relacionadas con la selección de plataformas y recursos para sostener la continuidad pedagógica, ambos Profesorados mantuvieron el uso del campus virtual como espacio principal de intercambio con sus estudiantes. En la institución del caso 1, ya estaban creadas todas las aulas virtuales necesarias para las carreras (incluido el Profesorado Universitario). En cambio, la institución del caso 2 sumó a esta plataforma aquellas carreras que no la utilizaban previamente (que no era el caso particular del Profesorado Universitario). Según nos informaron, entre el 20 y el 31 de marzo, se crearon en el campus más de 500 aulas virtuales para que cada espacio curricular cuente con ese espacio.

Además, ambas instituciones escogieron añadir clases sincrónicas a través de la plataforma Zoom. La institución del caso 1 optó por invertir en cuentas de Zoom *Business*, que fueron de adopción masiva para toda la Universidad. En la institución del caso 2, pasaron de una única cuenta de Zoom a dieciocho, para tener la posibilidad de que más docentes se reúnan sincrónicamente con los estudiantes.

En el caso 1, se utilizaron también las herramientas de *Google Suite for Education* (*Meet*, *Calendar*, etc.) que estuvieron disponibles de forma inmediata para todos los miembros de la comunidad educativa a través del mail de la institución. También se priorizó el uso de la Biblioteca, que ya tenía subida la bibliografía obligatoria de todas las materias, en formato digital, en el campus virtual de cada espacio curricular. A pesar de

que estas herramientas estuvieron disponibles para todos los miembros de la institución, no se prescribieron modelos específicos para esta transición: cada cátedra, cada disciplina y cada curso pudo escoger sus estrategias. Por lo tanto, a pesar de que se plantearon desde la Universidad algunos lineamientos generales sobre la continuidad pedagógica, existieron diferencias en la puesta en práctica de esta nueva modalidad. La dirección de innovación pedagógica comentó: “A la par de eso, cabe destacar que intentamos, por un lado, facilitar ciertos procesos, pero, al mismo tiempo, conservar o respetar el concepto de libertad de cátedra. Hay cierta autonomía docente” (dirección de innovación pedagógica).

Además, agregó:

A mitad del primer semestre, cuando se veía que no iban a ser dos semanas de encierro, porque ya habían pasado dos meses de encierro, la dirección de la Universidad nos da un poco de luz verde y nos solicita qué cosas o herramientas podríamos agregar y sumar. Ahí, propusimos incorporar, por un lado, Turnitin como herramienta de control de plagio y asistente de retroalimentación para los profesores. (...) Y Panopto, como plataforma de gestión de contenido audiovisual. Hubo otra más que tenía que ver con el control de los exámenes en línea: Respondus. Todas estas plataformas tenían el criterio de ampliar las posibilidades de las plataformas digitales para los docentes, en un sentido de facilitarles la vida, básicamente. Tratar de resolver ciertos procesos que podían ser muy engorrosos en tiempo y en posibilidad del error humano (dirección de innovación pedagógica).

Entre otras, destacaron principalmente las plataformas Zoom y Panopto, que resultaron de uso masivo para los docentes y estudiantes de la Universidad.

En el caso 1, durante la primera semana de cuarentena y durante todo el proceso de ASPO, la institución equipó con tecnología a las aulas a partir de proyectores con mayor definición, nuevas pantallas eléctricas, cámaras, sistema de audio centralizado, digitalizador del pizarrón y tablets con pantalla táctil: “Algo más que hicimos fue toda una movida de equipamiento de los espacios, de equipamiento tecnológico de las aulas” (dirección de innovación pedagógica). Luego, se puso el foco en equipar a los docentes en sus hogares, invirtiendo en cámaras, tablets con pantalla táctil, *notebooks*, micrófonos e impresoras. Respecto de este tema, el caso 2 no mencionó acciones específicas.

Las líneas de acción relacionadas con el vínculo de los estudiantes y docentes

Por último, nos referimos a las líneas de acción relacionadas con el vínculo con los estudiantes y docentes. Observamos en ambos casos una fuerte preocupación por acompañar a todos los estudiantes en este contexto y una ampliación en los medios de comunicación para lograr una mayor cercanía entre los miembros de la comunidad. Además de las acciones que cada profesor fue llevando a cabo -contacto vía mails,

seguimiento cercano de la trayectoria de los estudiantes y la participación en las actividades, atención a casos especiales, entre otras- desde el equipo de conducción de ambas propuestas formativas se hizo especial énfasis en este tema enviando mails y remarcando la presencia y disponibilidad en caso de requerirlo

En el caso 1, la oficina de Alumnos amplió el uso de los medios de comunicación disponibles: el mail, el Instagram oficial y Whatsapp. A partir de esta estrategia, se buscó acompañar a los estudiantes durante este contexto y acompañar no sólo sus procesos de aprendizaje, sino también resguardar su salud mental.

El caso 2, por su parte, se vio especialmente afectado por la característica ya mencionada sobre su público. El contar con un número muy grande de trabajadores del sistema de salud impactó en esta segunda fase: los estudiantes se encontraban muy desbordados con cuestiones laborales e invadidos por muchas emociones. Existían estudiantes que se conectaban desde las guardias y desde los hospitales, mientras trabajaban o incluso internados por salud. Por lo tanto, a medida que pasaban las semanas, cada vez se hizo más evidente la necesidad de acompañar a los estudiantes en esta nueva modalidad. Se buscaron formas de acercarse a los estudiantes desde el afecto, sosteniendo la empatía y reponiendo el vínculo con los alumnos. Para ello, se pusieron en marcha distintas vías de comunicación para conectar a todos los estudiantes (buscando alternativas para quienes encontraron dificultades en las conexiones o en los dispositivos). Para ello, se recurrió a publicaciones en el campus virtual, mails e incluso mensajería por chat (Falcón, 2020).

#### A modo de cierre

Durante el contexto de educación remota de emergencia, el gobierno nacional y los 24 gobiernos jurisdiccionales implementaron diversas estrategias para sostener la continuidad pedagógica y garantizar el derecho a la educación en todos los niveles del sistema educativo.

En lo que respecta al nivel superior, se dictaron Resoluciones y Decretos que pautaron algunas cuestiones sobre el funcionamiento de las universidades en esta modalidad. Todo lo relativo a la enseñanza quedó circunscrito al ámbito de la autonomía de las instituciones, por lo que cada universidad escogió cómo proseguir con sus actividades en este contexto de emergencia sanitaria. La gran mayoría de las propuestas de continuidad pedagógica de este nivel se centraron en la educación virtual. Esta

migración impactó de formas muy distintas a las instituciones; hecho que se debió, en gran parte, a la heterogeneidad del sistema universitario argentino.

En específico, los casos bajo estudio llevaron a cabo diferentes líneas de acción. Como pudimos ver, se destacaron por enfocarse en 3 dimensiones: (1) la organización de la cursada y las clases, (2) la selección de plataformas y recursos para sostener la continuidad pedagógica y (3) el vínculo con los estudiantes y docentes. Encontramos similitudes y diferencias en las líneas de acción de los Profesorados bajo estudio, pero en ambos casos estas propuestas tuvieron como objetivo sostener la continuidad pedagógica de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta este contexto, y tomando en consideración lo presentado sobre los casos de estudio de la investigación, nos proponemos en el próximo capítulo identificar los principales desafíos y problemáticas respecto a la enseñanza que surgieron en este contexto.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 4

### DESAFÍOS Y PROBLEMÁTICAS RESPECTO DE LA ENSEÑANZA QUE EMERGIERON EN LOS PROFESORADOS UNIVERSITARIOS

En este capítulo indagamos en las problemáticas y los desafíos respecto de la enseñanza que emergieron durante el período bajo análisis en los casos de estudio. Esta cuestión responde al primer objetivo específico planteado en la investigación.

La información que aquí se presenta surge de las entrevistas realizadas, del análisis de los documentos institucionales y de las investigaciones recopiladas por Falcón (2020). Con el objetivo de preservar el anonimato de los entrevistados, a lo largo del trabajo se hace referencia a la dirección académica 1, la dirección académica 2 y la dirección de innovación pedagógica, según corresponda.

Dadas las características de los principales desafíos y problemáticas que surgieron, decidimos agrupar la información en torno a tres dimensiones: (1) los desafíos vinculados a mantener la identidad propia de las propuestas formativas y sostener el enfoque pedagógico, (2) los desafíos vinculados al uso instrumental de la tecnología y (3) los desafíos relativos a la organización de las actividades prácticas.

#### Desafíos vinculados a mantener la identidad propia de las propuestas formativas

Este desafío se relaciona con las acciones y estrategias que debieron diseñar e implementar los Profesorados para que en el nuevo contexto las propuestas de enseñanza conservaran sus características distintivas en términos del diseño de las clases, la relación con los estudiantes, entre otros temas.

En ambos casos, las personas entrevistadas señalaron a esta dimensión como la mayor problemática que surgió durante el contexto de la pandemia. Un punto a señalar compartido por las direcciones académicas es que una característica distintiva de los Profesorados es que las clases que los docentes dan y las estrategias de enseñanza que ponen en juego funcionan como “modelo” para los estudiantes que se están formando como docentes. En este sentido,

las estrategias de enseñanza empleadas deben ser coherentes con las modalidades de enseñanza que el docente y el futuro docente deben poner en acción en las clases destinadas a sus propios alumnos (Anijovich *et al*, 2009: 14).

Respecto de este tema, la dirección académica 1 comentó que existió una preocupación común por sostener las clases significativas e interesantes, que dieran lugar



a la interacción entre estudiantes, tal como se hacía en la presencialidad. En palabras de la entrevistada:

Esa era la gran preocupación: de qué manera tener la misma lógica didáctica pero adaptarla a la virtualidad (dirección académica 1).

Por otro lado, la dirección académica 2 señaló la existencia del mismo desafío y expresó la importancia y preocupación que hubo respecto a mantener el enfoque de enseñanza:

Un desafío fue cómo seguir manteniendo la identidad del Profesorado en la virtualidad. No queríamos perder la identidad.

Si uno trabaja con narrativas audiovisuales, vamos a seguir trabajando con eso. El enfoque de enseñanza ya está alineado. ¿Cómo lo recontextualizamos? (dirección académica 2).

Es decir que, manteniendo el enfoque de enseñanza propio de la propuesta formativa, se buscaron formas de traducir las estrategias de enseñanza a esta modalidad remota de emergencia. Hubo una búsqueda de formas, herramientas e instrumentos que promuevan el intercambio, que favorezcan la variedad de grupos, entre otras cuestiones. Esto implicaba estar en contacto permanente con los docentes para acompañarlos en el ejercicio de rediseñar sus clases, acercándoles recursos posibles, socializando prácticas que, sobre la marcha, se identificaban como “buenas”, y buscando los canales y tiempos institucionales para hacerlo sin generar sobreabundancia de información y sin “invadir” espacios personales. En ambos casos los entrevistados señalaron que esto se fue ajustando sobre la marcha en un proceso de continuo aprendizaje también para la gestión.

### Desafíos vinculados al uso herramental de la tecnología

En ambos Profesorados existieron miedos o inquietudes de los docentes sobre cómo utilizar, dominar y potenciar las tecnologías en las aulas virtuales. Este hecho se relaciona con uno de los principales desafíos respecto a la enseñanza que surgieron durante en este contexto, a nivel general, más allá de estos casos en particular: la formación de los docentes en herramientas virtuales, como el conocimiento de herramientas digitales o aplicaciones, la adaptación de contenidos o el diseño instruccional en las plataformas en línea (Fernández, 2021; Portillo *et al*, 2020).

Por un lado, los docentes del caso 1 no contaban con mucha experiencia en educación a distancia. Varios de ellos habían participado en propuestas asincrónicas (en talleres, actualizaciones o posgrados) y tenían conocimientos sobre el uso de guiones de clase y seguimiento de estudiantes a través de foros o de intercambios, pero no habían trabajado previamente con el diseño y el desarrollo de clases sincrónicas. En este marco,

dirección académica 1 explicó que una de las grandes problemáticas tuvo que ver con las herramientas tecnológicas

(...) no nos sentimos tan cómodos con algunas herramientas. Pasó un poquito más por ahí. Si me preguntas a mí, los miedos o inquietudes de los docentes tuvieron más que ver con esto. ¿Qué pasa si se me cae el Zoom? ¿Cómo hago para armar los grupos? Aunque ahora nos parece obvio, (...) en ese momento no lo era (dirección académica 1).

Luego, comentó que algunas de las preguntas que surgieron fueron:

¿Cómo presento? ¿Cómo comparto un video? ¿Cómo uso el Menti? ¿Cómo utilizamos algunas aplicaciones para hacer un poco más dinámica? (...) Y, de vuelta, ¿cómo potenciar un poquito el uso del Campus? Porque parte de lo que hacíamos sincrónicamente antes de forma presencial pasó a ser asincrónico. Entonces, bueno, cómo hacer el Campus más amigable, más claro (dirección académica 1).

Por otro lado, en el caso 2, había profesores que tenían experiencia en educación a distancia y la dirección académica 2 comentó que a ellos también les costó pasar a la sincronía mediada por la tecnología. La persona entrevistada expresó: “Uno de los desafíos de los docentes fue el dominio de lo tecnológico. Se pudo ir atravesando. Hubo una profesora que durante el primer mes no se animó a hacer Zoom” (dirección académica 2). En este punto, es importante aclarar que no todos los docentes del Profesorado transitaron este momento de la misma forma ni con el mismo entusiasmo. Hubo algunos profesores que, a pesar de no tener experiencia previa en modalidades virtuales, se animaron a probar nuevas herramientas y pudieron superar esta etapa sin mayores dificultades. Otros, en cambio, necesitaron del acompañamiento y el apoyo de la gestión de la institución para poder sobrepasar los desafíos que emergieron en relación con el uso instrumental de la tecnología. La dirección académica 2 comentó que incluso hubo una docente a la que tuvieron que acompañar en todos los encuentros sincrónicos que dictó durante la pandemia, ya que no se sentía cómoda con el manejo del Zoom y las demás herramientas tecnológicas.

#### Desafíos vinculados a la organización de las actividades prácticas

El tercer desafío mencionado por los entrevistados fue el de llevar adelante las actividades prácticas. En particular, en ambos casos se refirieron a las prácticas simuladas. En palabras de Litwin (2008), este tipo de actividades “se organiza(n) para que los estudiantes aprendan mediante la participación en una situación similar a la real, conscientes de que es una participación ficcional” (102). Por su parte, Anijovich *et al* (2009) las definen como dispositivos de formación, que pueden aprovecharse para generar una práctica reflexiva en los docentes, “prestando especial atención a las

decisiones que los profesores toman en el proceso de diseño, coordinación y evaluación de sus propias prácticas de enseñanza” (p. 123).

En ambos Profesorados, pensar de qué manera traducir las prácticas simuladas a esta nueva modalidad constituyó un gran desafío porque los estudiantes debían aprender a utilizar herramientas digitales (gestionar el Zoom, armar Padlets, trabajar con herramientas como Miró, entre otras) para poder gestionar sus clases, tal como pasaba en el caso de sus docentes.

Otra actividad práctica a la que hicieron referencia fue la de las observaciones de clase a través de la plataforma Zoom. En este sentido, existieron preocupaciones e inquietudes por parte de los estudiantes por cómo compensar la falta de “mirada” que ocurría en las aulas virtuales al no tener el panorama completo y al encontrar que las aulas eran diferentes: ventanitas con las caras de las personas -cuando las cámaras estaban encendidas-, pantallas compartidas, interacciones a través del chat, entre otros elementos. Este nuevo escenario obligó a transformar, mutar y repensar las características de las prácticas revisando las consignas, reflexionando sobre las competencias requeridas para llevarlas a cabo, adecuando los criterios de evaluación y ajustando los modos de acompañar a los estudiantes y andamiar los aprendizajes en este nuevo contexto.

Además de estas tres dimensiones (los desafíos vinculados a mantener la identidad propia de las propuestas de la propuesta formativa, el uso herramental de la tecnología y la organización de las actividades prácticas) que resultaron comunes en ambas propuestas, en el caso 2 se presentaron dos desafíos particulares. El primero tuvo que ver con el público del Profesorado y el perfil profesional de los estudiantes. Como fue mencionado previamente, la gran mayoría de los estudiantes trabajaba en el sistema de salud durante el contexto de pandemia. El 75% eran licenciados en Enfermería y había también médicos, kinesiólogos, entre otras profesiones del ámbito de la salud. Por lo tanto, los estudiantes no podían pedirse días de estudio, estaban sobrepasados con sus ámbitos de trabajo, se encontraban muy preocupados por contagiar a sus familiares y demás factores que afectaban su cursada:

Hubo dos o tres alumnos que dejaron de vivir con sus padres, e incluso con sus hijos. Algunos dejaron a sus hijos con sus abuelos para no contagiarlos. Se preocupaban por a quién iban a contagiar. El contexto laboral es todo eso, también (dirección académica 2).

Este hecho tuvo varias consecuencias que significó un desafío para la cursada de esta propuesta. Como se mostró en la cita, los estudiantes se vieron muy invadidos e involucrados emocionalmente por la situación sanitaria y por su contexto laboral. Para superar esta problemática, fue necesario acompañar emocionalmente al estudiantado para

poder transmitirles cercanía. El segundo desafío tuvo que ver con los recursos materiales con los cuales contaban los estudiantes para transitar la cursada. Sobre ello, la directora expresó:

Otro desafío fue el perfil de los estudiantes: no todos tenían dispositivos para conectarse. Algunos no tenían computadoras, sólo contaban con un celular. Hubo varios de los estudiantes que tuvieron que adquirir un celular mejor durante el 2020, para poder seguir con la cursada (dirección académica 2).

#### A modo de cierre

A partir de lo expuesto, observamos similitudes en los desafíos que surgieron en ambos Profesorados. Identificamos tres categorías principales y comunes a ambos profesorados: las problemáticas que emergieron respecto a mantener la identidad propia del Profesorado, por ejemplo, en el vínculo pedagógico y en el rol de los estudiantes en las clases; el uso instrumental de la tecnología, por ejemplo, respecto de la gestión de las aplicaciones de videoconferencia para el desarrollo de las clases, el uso de herramientas para favorecer la interacción con y entre los estudiantes, entre otras; y la organización de las actividades prácticas, en particular, de las prácticas simuladas y las observaciones de clases. Además, encontramos también algunos desafíos que caracterizaron únicamente al caso 2: aquellos que tuvieron que ver con el público del Profesorado y el perfil profesional de los estudiantes.

En el próximo capítulo, describimos las estrategias de formación docente continua implementadas en los Profesorados Universitarios bajo estudio.

## CAPÍTULO 5

### ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA IMPLEMENTADAS EN LOS PROFESORADOS UNIVERSITARIOS

Para poder describir las estrategias de formación docente continua implementadas en los Profesorados Universitarios durante la educación remota de emergencia, es necesario primero hacer referencia a las características del cuerpo docente de las dos propuestas formativas antes de la llegada de la pandemia.

#### Consideraciones sobre el cuerpo docente antes del contexto de pandemia

Las direcciones académicas hicieron hincapié en la diferencia entre los docentes del Profesorado y los docentes de la institución en general. Mientras que los docentes del Profesorado cuentan con formación pedagógica y son especialistas en didáctica, en ambas instituciones la inmensa mayoría de los docentes (exceptuando los del Profesorado) carecen de formación docente.

La dirección académica 1 expresó:

No existe mucho la insistencia en que los profesores que ya son profesores de la Universidad hagan el Profesorado. Eso sería algo interesante. La inmensa mayoría de los profesores de la Universidad no tiene formación docente, algo bastante común en el resto de las Universidades también. Eso es algo que todavía no se empuja, pero es algo que sería interesante traccionar un poco más (dirección académica 1).

A pesar de que en el caso 1 no había mucha insistencia para que los docentes de la Universidad realizaran el Profesorado, existían becas para cursarlo y, en ocasiones, se llevaban a cabo encuentros entre la coordinación del Profesorado con directores de otras carreras de la Universidad para acercar la posibilidad de ofrecer el Profesorado a sus docentes. Además, antes de la pandemia, el centro dedicado a la innovación pedagógica ofrecía diversas instancias formativas optativas (cursos, programas de capacitación y un programa de incentivo a la innovación pedagógica) para acompañar a los docentes de la institución en temáticas como, por ejemplo, cómo incluir la tecnología en el aula teniendo en cuenta el enfoque pedagógico propio de cada asignatura.

Desde la institución, se realizó un cuadro que categorizó los distintos niveles de capacitación de docencia en línea. De acuerdo a la investigación recopilada por Falcón (2020) que hace referencia a la institución del caso 1, se consideró que, antes de la modalidad remota de emergencia, la mayoría de los docentes de la institución se encontraban en el nivel básico de esta tabla:

Nivel	Sincrónico	Asincrónico
Básico	Google Meet <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparte ppt y otras pantallas ej. navegador o vídeos.</li> <li>• Chat.</li> <li>• Participación con audio y video.</li> </ul>	Campus Virtual basado en texto <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión de comunicaciones.</li> <li>• Materiales de estudio.</li> <li>• Actividades.</li> <li>• Tareas y evaluación.</li> </ul>
Intermedio	Flip teaching en Google Meet <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso para consultas.</li> <li>• Preguntas y respuestas.</li> <li>• Tratamiento de casos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audio educativo (Soundcloud).</li> <li>• Clips de video (YouTube o Vimeo).</li> </ul>
Avanzado	Zoom para enseñar <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión de interactividad.</li> <li>• Grupos.</li> <li>• Multipantallas.</li> <li>• Video full de participantes.</li> <li>• Kahoot en línea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rúbricas.</li> <li>• Wikis.</li> <li>• Cuestionarios.</li> </ul>

Fuente: centro dedicado a la innovación pedagógica.

A diferencia del caso 1, en el caso 2 sí existía una insistencia para que los docentes de la institución realizaran el Profesorado. Si bien esta propuesta formativa era voluntaria, cuando se lanzó hubo un acuerdo para ofrecer el Profesorado de manera gratuita a algunos docentes de la Universidad (principalmente a docentes referentes con mucha antigüedad, coordinadores y directores). Esta iniciativa tenía el objetivo de profesionalizar la enseñanza en algunos sectores de la institución. A lo largo del tiempo, hubo muchas sugerencias a varios profesores de realizar el Profesorado por parte de las instancias de secretarías académicas. En la actualidad, ya no se ofrece la beca completa a los docentes, pero sí existen becas de entre 60% y 75% para docentes de la institución.

En esta institución, se brindaban, además, instancias formativas optativas y gratuitas a todos los docentes. Según informa la dirección académica 2, al principio se trataba de talleres y seminarios extensos pero estos fueron mutando a lo largo de los años, adoptando modalidades más cortas, para ofrecer propuestas más “fáciles” de sostener en

la cursada y favorecer la participación de los docentes. Estas instancias formativas eran planteadas por el Programa de Formación y Actualización Pedagógica y se pensaban en conjunto con el Profesorado. Se trataba de ciclos quincenales presenciales que buscaban trabajar un tema en específico: por ejemplo “Enseñar con casos” o “Enseñar con dispositivos potentes”. Para elegir las temáticas a trabajar, existía un trabajo previo con los directores de las carreras, para que ellos comunicaran qué aspectos creían que debían fortalecerse en la formación de sus docentes y, en base a esta necesidad o preocupación planteada por la dirección, se pensaban los contenidos de los talleres. Así, se diseñaban había programas específicos que se trabajaban por carrera; un ejemplo es el taller de “Simulación clínica” que se propuso para la carrera de enfermería, y propuestas que se abrían a todo el cuerpo docente. Cabe señalar que estos ciclos eran dictados por los docentes del Profesorado. Este Programa se proponía, entonces, como una puerta para que los docentes puedan matricularse luego en el Profesorado. Es decir que, a partir de la sugerencia o invitación a que los docentes de la institución participen en estos ciclos quincenales, se buscaba que los profesores se interesen por su formación pedagógica y puedan luego ingresar al Profesorado.

### Estrategias de formación docente continua implementadas en los Profesorados

#### Universitarios en el contexto de pandemia

Llegada la pandemia y frente a los desafíos y problemáticas previamente mencionados, ambas instituciones tomaron diferentes decisiones respecto a la formación de sus docentes para lograr la adaptación o el rediseño de la enseñanza en esta nueva modalidad de educación remota de emergencia, y sostener la continuidad pedagógica de todos los estudiantes. Para ello, las instituciones en cuestión llevaron a cabo distintas estrategias de formación docente continua. Identificamos que estas estrategias refieren al tercer tipo de actividades en términos de Ávalos (2007): aquellas estrategias de formación docente continua que son organizadas por las instituciones educativas, en donde cada establecimiento decide y define qué acciones de desarrollo profesional se llevan a cabo, con el objetivo de la mejora de los resultados educativos.

A partir de la información relevada en las entrevistas decidimos agruparlas en dos categorías: (1) las estrategias de formación docente continua a nivel institucional; y, por el otro (2), las estrategias de formación docente continua emergentes. Las primeras hacen



referencia a aquellas estrategias que se planificaron y plantearon desde las instituciones con el objetivo de formar y acompañar a los docentes en el traspaso a esta nueva modalidad. Las segundas, en cambio, se refieren a aquellas estrategias de formación que resultaron de situaciones emergentes que ocurrieron en este contexto en particular, y que surgieron a partir de demandas o necesidades particulares del cuerpo docente.

Las estrategias de formación docente continua a nivel institucional

A continuación, se describen cuáles fueron las estrategias de formación docente continua a nivel institucional implementadas por ambos Profesorados durante el contexto de pandemia.

Respecto de este punto, en el inicio de la pandemia los casos analizados no tomaron las mismas decisiones.

Por un lado, durante el comienzo de esta nueva modalidad, el caso 1 tomó la decisión de suspender temporalmente la oferta de cursos y capacitaciones tradicionales que dictaba el centro dedicado a la innovación pedagógica. Sobre ello, la dirección de innovación pedagógica comentó: “Los cursos de antes, todo lo de antes se puso en pausa. Ese programa de apoyo a la innovación también. Nos dedicamos a *full* a esto” (dirección de innovación pedagógica). En lugar de ofrecer las propuestas de formación tradicionales, el centro comenzó difundiendo documentos a docentes y estudiantes (entre ellos, el artículo “Protocolo por COVID-2019. Guía para la Continuidad Académica”<sup>7</sup>) con el objetivo de explicitar las estrategias y los modos de trabajo en este contexto. En ellos, se remarcó la imposibilidad de traducir la clase presencial de forma simple y lineal a una clase virtual, y se estableció la necesidad de rediseñar las prácticas de enseñanza. A diferencia de lo que planteo Maggio (2020) sobre lo que ocurrió en la gran mayoría de universidades durante la primera fase (la puesta a disposición), en este caso se intentó no traspasar a la virtualidad lo que se hacía en la modalidad presencial, tal y como se planteaba en ese formato. En cambio, se buscó rediseñar y repensar las prácticas de enseñanza en este contexto, buscando, de este modo, seguir generando aprendizajes significativos en los estudiantes. Estas guías fueron elaboradas durante los primeros días del ASPO, considerando la normativa vigente, y fueron distribuidas el 17 de marzo vía mail a todos los docentes. También se realizaron talleres de continuidad académica, se difundieron *newsletters* y se pusieron a disposición dos espacios de consulta (uno en el

---

<sup>7</sup> Este documento fue elaborado por la Universidad, estuvo dirigido tanto a profesores como a alumnos y fue distribuido el 17 de marzo.

campus virtual y otro en la web interna de la institución). En ellos, el centro dedicado a la innovación pedagógica brindó orientación, capacitación y apoyo a los docentes y al staff (Falcón, 2020).

Además, a través de este centro, se llevaron a cabo numerosos encuentros informativos a través de Zoom para los docentes de todas las carreras. Con esta estrategia, se atendió principalmente a la formación de los profesores de la institución. En palabras de la persona entrevistada,

Hicimos convocatorias por Zoom (...). Realizamos muchos encuentros por Zoom que eso ayudó a que hubiera más concurrencia. Sobre todo los primeros. Apenas llegó esto de la cuarentena, hubo un par de encuentros que fueron bastante masivos, como nunca habíamos tenido, de cientos de profesores para ver cómo se iba a continuar. Una vez que se hicieron esos encuentros, ya todos los que se hicieron después tuvieron menos concurrencia (dirección de innovación pedagógica).

Los docentes del Profesorado participaron de varias de estas instancias, especialmente aquellas que tenían que ver con el manejo de las herramientas tecnológicas (por ejemplo, de qué forma potenciar el uso del Campus Virtual). Estos encuentros buscaban justamente superar uno de los principales desafíos surgidos en la pandemia: el uso herramental de la tecnología para las clases virtuales. A partir de estas instancias formativas, los docentes del Profesorado buscaban que la tecnología no intercepte sus intenciones desde el punto de vista didáctico e intentaban sostener el enfoque pedagógico propio del Profesorado. En palabras de la dirección académica 1:

Los docentes del Profesorado participaron de todos los encuentros que proporcionó la Universidad, que tenían que ver más con el manejo de las herramientas, sentirse más cómodos desde el uso de las herramientas, que la herramienta no intercepte lo que querés hacer desde el punto de vista didáctico. Participaron a través del *centro dedicado a la innovación pedagógica*.<sup>8</sup> A lo largo de toda la pandemia, nos propusieron participar de encuentros en donde se veían herramientas, les mostraban cómo potenciar el uso del Campus, ese tipo de cosas (dirección académica 1).

Además, a medida que fue pasando el semestre, se realizaron tutoriales y se diseñó una página web que reunió recursos, ideas e información útil para los docentes de la Universidad. Esas herramientas tuvieron el fin de acompañar a los docentes en el diseño de sus clases y en sus prácticas de enseñanza. La dirección de innovación pedagógica comentó:

Produjimos algunos materiales. Un sitio web donde teníamos todo eso, dedicado a docentes. Un Google Sites (...). Trabajamos en dos líneas de materiales. Por un lado, documentos de orientaciones generales (por ejemplo, cómo pensar la enseñanza *online*) y desarrollamos textos que llamábamos guías (que no estaban tan pegadas al uso de un sistema o herramienta, sino en ¿cómo pensar la evaluación?, ¿cómo pensar la enseñanza?, cuestiones así medio básicas). Y, por otro lado, tutoriales. La familia de tutoriales vinculadas a cómo usar Zoom, tutoriales vinculadas al campus virtual, (...) así vinculadas a las distintas herramientas. La página estaba a disposición

---

<sup>8</sup> Las itálicas son mías, para no referir al nombre específico del área y sostener la referencia que utilizamos en este trabajo.

de los docentes. Además, en el sitio agregábamos algo de bibliografía, links a sitios de otras universidades, etc. (dirección de innovación pedagógica).

Tal como comentó la persona entrevistada, la página web que se armó en este contexto cuenta con diversas secciones: la primera de ellas se titula “Planificando la enseñanza” y ofrece materiales para orientar, inspirar y enriquecer las enseñanzas. Se plantean allí orientaciones generales sobre los pasos a seguir para planificar un curso y se difunde información útil (como guías o recomendaciones) sobre diversas temáticas (entre ellas, las clases expositivas, las clases prácticas, el *feedback*, el aula invertida y la modalidad híbrida). La segunda sección corresponde a las herramientas, y cuenta con un recorrido de todas las herramientas que forman parte del Ecosistema de plataformas de aprendizaje de la Universidad<sup>9</sup>. Allí se incluyen algunas grabaciones sobre los encuentros informativos que se dictaron a los docentes durante la pandemia. También hay una sección específica sobre la evaluación, en la que se aportan experiencias, libros, investigaciones, entre otros materiales que pretenden formar a los docentes en métodos de evaluación en línea. Por último, hay un espacio titulado “nuestras prácticas”, en donde se socializan experiencias docentes sobre qué estrategias, recursos, herramientas, etc. les funcionaron mejor.

Por otro lado, en el caso 2 -al igual que en el caso 1- se tomó la decisión de suspender temporalmente las instancias formativas que se dictaban previo a la pandemia. Tomó agenda la virtualización de emergencia y, a través del Programa de Formación y Actualización Docente, se dictaron numerosos ciclos de formación sobre cómo enseñar en esta nueva modalidad. En un principio, estos ciclos se enfocaron en cuestiones tales como de qué forma pensar la combinación entre asincronía y sincronía, cómo pensar una clase expandida, entre otras cuestiones. Eran aspectos especialmente relacionados con el enfoque pedagógico. En palabras de la dirección académica 2:

Se dictaron muchos, muchos ciclos a lo largo del 2020. Al principio, estos no eran instrumentales. Se trataban sobre cómo pensar la sincronía y la asincronía, y se buscaba traer categorías que no estaban establecidas. Por ejemplo, cómo pensar una clase expandida (dirección académica 2).

Luego, una vez que estas cuestiones se pautaron en todos los docentes, los ciclos se enfocaron en el uso instrumental de la tecnología (por ejemplo, el uso del Campus para aquellas carreras que no lo utilizaban previamente): “Después, había algo instrumental, más del uso del campus (...), sobre cómo subir las cosas, el uso de foros.” (dirección académica 2). Según la persona entrevistada, asistieron aproximadamente 150 personas

---

<sup>9</sup> El Ecosistema de plataformas de aprendizaje es una herramienta que reúne todas las plataformas de enseñanza y de aprendizaje con las que la Universidad cuenta. En el Ecosistema, se describen brevemente estas plataformas y se dan algunas indicaciones para su uso.

de toda la institución a estos talleres (nunca antes habían participado tantos docentes). En este punto, la dirección académica 2 comentó que los docentes del Profesorado comenzaron a asistir a estos ciclos de formación (nunca antes habían tenido tanta concurrencia). Estas instancias formativas tenían dos objetivos que buscaban superar los desafíos emergidos durante ese contexto: por un lado, mantener el enfoque de enseñanza y la identidad propia de la institución y, por el otro, enseñar el uso instrumental de la tecnología a los docentes.

Así, durante el 2020 se llevaron a cabo siete ciclos de talleres virtuales sincrónicos con el eje temático: “Potenciar la enseñanza virtual en tiempos de pandemia”. Estos talleres fueron optativos y duraron entre 1 y 2 horas aproximadamente. Entre ellos encontramos: “Enseñar en tiempos de incertidumbre” (acompañado del documento de consulta “Enfoques para organizar la enseñanza mediada por tecnologías en tiempos de pandemia”) y “Optimizar el uso del Zoom” (acompañado del documento de consulta “Enfoques para pensar la evaluación virtual”). “Enseñar (¿o evaluar?) en tiempos de pandemia” (acompañado del documento “Enfoques para pensar la evaluación virtual”) y “La enseñanza como proceso en la virtualidad. Pistas para retroalimentar” (acompañado del documento de consulta “Propuestas para la evaluación de los aprendizajes en la virtualidad; Lineamientos para la elaboración y devolución de clases virtuales”). “Enseñar con foros potentes” y “Enseñar con clases virtuales potentes” “¿Qué se pierde un estudiante si no viene a mi clase virtual?”, “¿Cómo hacer devoluciones constructivas en la virtualidad”, “Taller para "probar" recursos y funciones del campus virtual”, entre otros.

Además de estos ciclos de formación, en el caso 2 también se diseñaron documentos PDF y videos tutoriales para los docentes, en los que se explicó cómo crear y gestionar distintos elementos del aula virtual y cómo utilizar algunas herramientas tecnológicas (tales como grabadores de videos o videoconferencias) (Falcón, 2020). Los llamados “documentos de apoyo” tuvieron el propósito de ofrecer a los docentes recomendaciones, herramientas e ideas útiles para enriquecer las prácticas docentes. Estos documentos fueron similares a los difundidos por el caso 1 en la página web que crearon para este fin.

Además de estos talleres, durante este mismo año la institución amplió el departamento de educación a distancia al contratar personal. Ingresó una persona para acompañar la gestión administrativa del campus y otra persona para la producción del

material de las carreras a distancia, lo que dio cuenta del crecimiento y el interés por fortalecer las propuestas pedagógicas en esta modalidad.

En ambos casos, observamos que las propuestas de formación docente continua a nivel institucional se enfocaron y situaron en problemáticas específicas de la enseñanza, en particular sobre cuestiones de la modalidad de educación remota de emergencia. En términos de Garet *et al* (2001), podríamos clasificarlas como “capacitaciones situadas”. Del mismo modo que plantean los autores, en estas estrategias se propuso a los docentes que lleven al aula aquello que iban aprendiendo en estos espacios de formación. Al tratarse de un contexto emergente y nuevo para los docentes, se esperó que ellos pongan en práctica aquello que aprendían en estas propuestas. Es decir, que si aprendían -por ejemplo- sobre cómo hacer devoluciones constructivas en la virtualidad, se buscaba que logren hacerlo en sus prácticas de enseñanza.

Además, a diferencia de lo que Vezub (2013) expone que sucede en el modelo carencial-remedial-instrumental del perfeccionamiento, en estos programas sí se tuvieron en cuenta las características propias de los espacios de enseñanza. Fueron talleres pensados específicamente para los grupos de docentes en cuestión, considerando el nivel educativo y el contexto sociocultural propio de cada espacio. Estas propuestas parecieran más similares al modelo centrado en el desarrollo (Vezub, op. cit). En ellas, se concibe a los docentes como profesionales activos y reflexivos, capaces de decidir en su agenda del perfeccionamiento. Son propuestas que partieron de problemas que sucedieron en la práctica: es decir, las estrategias de formación docente continua que se llevaron a cabo se vincularon con los desafíos que surgieron en ambas instituciones durante el contexto de educación remota de emergencia. Por ejemplo, varios de los talleres que se dictaron tuvieron que ver con el uso instrumental de la tecnología por parte de los docentes (que fue uno de los principales desafíos que surgió en la pandemia).

#### Las estrategias de formación docente continua emergentes

Además de las estrategias previamente mencionadas, se llevaron a cabo diferentes estrategias de formación docente continua emergentes en ambos casos de estudio. Con esto, nos referimos a aquellas estrategias que fueron surgiendo a lo largo del tiempo y que no se plantearon con anterioridad, sino que fueron respondiendo a las demandas, necesidades e inquietudes de los docentes.

Por un lado, en el caso 1 se implementaron, más allá de los talleres proporcionados por el centro dedicado a la innovación pedagógica, encuentros informales y reuniones con los docentes de la institución (más que nada sobre cuestiones incidentales que iban sucediendo). En este punto, la dirección de innovación pedagógica expresó:

Así como nosotros salíamos a buscar distintos usuarios, también era atender a demandas de determinado público que nos decía, por ejemplo, estamos por iniciar con tal materia, queremos tener un encuentro con los profesores para que nos cuenten algo en específico... En algún caso, profundizar en el uso de alguna herramienta. Por ejemplo, necesitamos aprender mucho cómo usar el Zoom.

Parte después de la función fue la atención a demanda espontánea, a ayudas (...). Que los docentes te decían: “Estoy acá y no sé qué hacer.” “Están los alumnos y yo no me puedo conectar” (dirección de innovación pedagógica).

Se generaron, entonces, distintos encuentros entre miembros de la comunidad educativa que buscaron resolver cuestiones que iban surgiendo sobre la marcha. En estos espacios, se llegaron a acuerdos sobre algunas cuestiones centrales de la cursada en contexto virtual de emergencia: cuánto tenían que durar las clases por Zoom, qué balance tenía que haber entre la enseñanza directa, el trabajo en pequeños grupos y la reflexión individual, entre otras. Se fueron dando, en este sentido, varias conversaciones a partir de las experiencias. Fue central la ayuda de la asistente del Profesorado y de todo el equipo docente, que fueron resolviendo dudas e inconvenientes a medida que surgían.

Por el otro lado, en el caso 2 ocurrió algo muy similar: hubo muchas reuniones informales con los docentes, que no estaban planteadas como instancias formalizadas. En estas reuniones, se trabajaban cuestiones en particular (por ejemplo, algún docente que no sabía cómo poner el audio de un video al compartir pantalla en Zoom):

Fue un momento muy interesante de formación. Una cantidad de veces se hicieron reuniones con los docentes. No como instancias formalizadas, pero -bueno- “te mando un video”. Fue un aprendizaje más informal (...). Existieron instancias de reuniones vía Zoom, más informales, para trabajar alguna cuestión en particular (por ejemplo, “no puedo poner un video y que se escuche”) (dirección académica 2).

En este punto, el departamento de educación a distancia recibió gran cantidad de consultas sobre cómo utilizar las herramientas del campus (Falcón, 2020). Se trató de un acompañamiento pedagógico por parte del equipo del Profesorado. Asimismo, se acompañaron a todos los docentes en todos los Zooms que se llevaron a cabo para solucionar cualquier problema o inconveniente que surgieran.

En ambos Profesorados, observamos nuevamente características del modelo centrado en el desarrollo (Vezub, 2013). Las estrategias que se implementaron surgieron por demandas específicas de los docentes, que se relacionaron con aspectos de la modalidad de educación remota de emergencia. Por lo tanto, estas propuestas tuvieron en cuenta los contextos específicos y las condiciones particulares del cuerpo docente. De



esta forma, buscaron atender los problemas particulares de cada profesor y acompañarlos en el traspaso hacia la virtualidad -con todos los desafíos que esto implicó.

Además de estos encuentros, en el caso 2 se llevaron a cabo algunas estrategias para superar el desafío particular que emergió en cuanto al perfil de sus estudiantes: la emocionalidad por su contexto laboral. Para aumentar la cercanía con los estudiantes, se abrió el canal de comunicación Whatsapp: los docentes dieron sus números de teléfonos a los estudiantes para que puedan comunicarse con ellos por este medio. Un ejemplo que dio la dirección académica fue que los profesores empezaron a hacer devoluciones y a ofrecer *feedback* a través de audios de Whatsapp. Asimismo, se propusieron cafés virtuales, que consistían en encuentros sincrónicos a través de Zoom que se brindaron con el objetivo de promover el encuentro y el intercambio informal entre docentes y estudiantes. Se ofrecieron todos los meses, por lo general los viernes en el horario de tarde-noche.

#### Aprendizajes y reflexiones surgidos durante la pandemia

Si bien esto excede los objetivos de esta investigación, en ambos casos las personas entrevistadas hicieron referencia a los aprendizajes que surgieron durante esta modalidad. Consideramos relevante incluir estas reflexiones en la investigación.

El caso 1 identificó como principal reflexión la idea de que la tecnología puede ayudar y facilitar los procesos de aprendizaje. Es decir, se estableció la idea y la posibilidad de repensar las clases sumando la tecnología como “amiga”, problematizando didácticamente cómo incluirla y transformándola en una parte constitutiva de la clase. En este sentido, se reflexionó y aprendió sobre qué herramientas tecnológicas suman, facilitan y compensan la falta de presencialidad. Antes de la pandemia, la tecnología se utilizaba principalmente en la asignatura de tecnología, pero el resto de docentes tenía miedo de incluirla en sus materias. Asimismo, la virtualidad transparentó toda la cursada (todo quedaba grabado y cualquiera podía mirar las clases virtuales). Esto también supuso un aprendizaje de ser más cuidadosos y de revisar con más detalles las clases.

Asimismo, la dirección académica 1 expresó que hubo muchos aprendizajes de los estudiantes y los desafíos que se plantearon se resolvieron muy bien. En unas encuestas llevadas a cabo por la Universidad en el primer semestre, el 97,8% de los alumnos estableció que pudieron continuar con la cursada de todas o casi todas sus



materias (Falcón, 2020). En este punto, la persona entrevistada comunicó que la transición fue suave para los estudiantes. Es decir, no fue traumática para la comunidad educativa y el traslado hacia esta modalidad remota de emergencia se llevó de una manera relativamente lógica. Esto tuvo que ver, definitivamente, con las condiciones y los medios de la Universidad, el perfil de los estudiantes y el compromiso de todo el cuerpo docente.

A pesar de que pudieron lograrse aprendizajes significativos en los estudiantes y que la transición no fue traumática, existió un sentimiento común sobre la necesidad de extrañar lo presencial: “Siempre estuvo la necesidad, se valoró mucho la presencialidad al no tenerla” (dirección académica 1). En este punto, surgieron preguntas interesantes sobre el porqué de la presencialidad: ¿para qué hacemos venir a los estudiantes? ¿Para qué nos vamos a juntar presencialmente? ¿Qué hacemos en esos momentos que es distinto a lo que se hace en la virtualidad?, se preguntaban. En este sentido, se pensó la relevancia de aprovechar los momentos presenciales para “explotar” lo vincular, lo experiencial, lo vivencial.

Por su parte, la dirección académica 2 señaló que durante este contexto no hubo un cambio de enfoque pedagógico. La pandemia sí representó un incidente crítico en la relación de los docentes y los estudiantes con la tecnología, pero no cambiaron sustancialmente sus modos de actuar. Asimismo, el caso 2 comentó que un aprendizaje de la pandemia fue la mayor disponibilidad y apertura de los docentes a la exploración y al trabajo colaborativo:

Los docentes fueron traccionados a revisar su relación con las tecnologías, para muchos fue y es una oportunidad para profundizar su alfabetización digital, o bien para “lanzarse” intensamente a las tecnologías digitales, para manejar un campus que podían o no conocer, para pensar de una manera diferente tanto la comunicación con los estudiantes como las clases (Falcón, 2020: 744).

En este sentido, los docentes se permitieron ser más creativos. Probaron, dudaron, experimentaron con nuevas herramientas, se pensaron flexibles. Algo similar ocurrió en el caso 1, en donde los docentes se vieron obligados a aprender sobre el uso de ciertas herramientas que no utilizaban previamente:

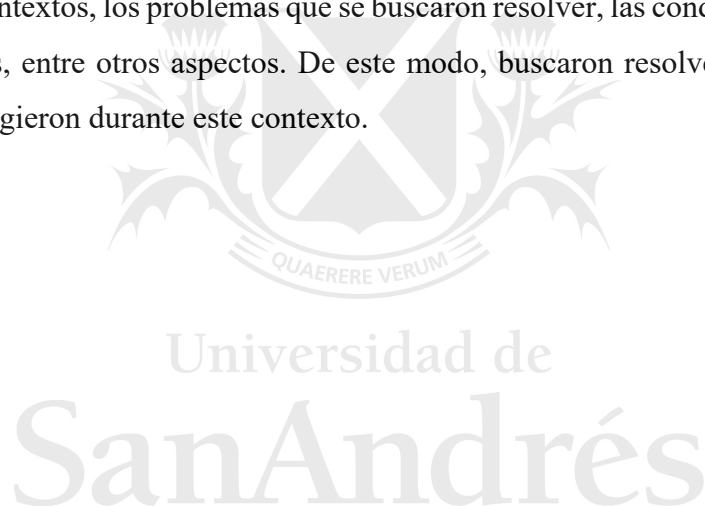
Te pongo como ejemplo -no me olvido más- un profe, de los mayores quizás de la Universidad. Hablamos muchas horas por teléfono y me decía: yo pensé que no iba a tener que aprender esto ya. Gente que (..) de golpe se desayunó tener que aprender a usar un montón de sistemas que le resultaban súper ajenos y ya no estaban interesados, por ahí por la etapa de su vida, en aprender eso (dirección de innovación pedagógica).

#### A modo de cierre

En ambos casos, observamos que las estrategias de formación docente continua durante la educación remota de emergencia surgieron por parte de dos lados: por un lado,

desde la gestión de las Universidades y los Profesorados, preocupados por anticiparse a los posibles problemas que podían surgir y, por el otro, desde el cuerpo docente al pedir ayuda cuando la necesitaban y en los momentos que aparecían dudas, preguntas, inquietudes o inconvenientes. Sobre ello, la dirección académica 1 expresó: “Hubo (...) un planteo más institucional y después había cosas incidentales que iban surgiendo y que iban resolviendo a medida que surgía la dificultad” (dirección académica 1).

A partir de esto, las clasificamos en: (1) las estrategias de formación docente continua a nivel institucional y (2) las estrategias de formación docente continua emergentes. Comprendemos que estos dos tipos de estrategias fueron pensadas en función de las características, necesidades y tradiciones de los docentes de los Profesorados Universitarios bajo estudio. En este sentido, como plantea Vezub (2013), afirmamos que estas estrategias fueron pensadas teniendo en cuenta las condiciones particulares de los docentes, sus contextos, los problemas que se buscaron resolver, las condiciones laborales e institucionales, entre otros aspectos. De este modo, buscaron resolver los principales desafíos que surgieron durante este contexto.



## CAPÍTULO 6

### CONCLUSIONES FINALES

La llegada del virus del COVID-19 a la sociedad generó un escenario que se caracterizó principalmente por la incertidumbre y la complejidad. En el ámbito educativo, esta emergencia sanitaria obligó a que cierren las instituciones educativas de más de 190 países, afectando de esta manera al 94% de los estudiantes a nivel mundial (UNESCO, 2020). En este contexto, fue necesario migrar hacia educación a distancia en todos los niveles educativos con el objetivo de garantizar la continuidad pedagógica. Así, surgió un nuevo concepto llamado educación remota de emergencia, que hizo referencia a esta nueva modalidad que surgió como producto de la crisis actual de la pandemia provocada por el COVID-19 (López, 2020).

Este “traslado” a la virtualidad de una educación que estaba planificada para una modalidad presencial provocó diversos retos y desafíos en la comunidad educativa. Uno de los mayores desafíos fue la formación de los docentes para adaptarse a las nuevas modalidades virtuales (Fernández, 2021; López, 2020; Torres, 2022). La mayoría de los docentes no se encontraban preparados para trabajar en la virtualidad y no estaban capacitados sobre ciertos aspectos propios de la educación remota de emergencia, tales como el conocimiento de herramientas digitales, la adaptación de contenidos, el diseño instruccional en las plataformas en línea, las formas de evaluación a distancia y el uso de las TIC (Fernández, 2021; Portillo *et al*, 2020). Frente a este desafío, las instituciones generaron distintas estrategias de formación docente continua para acompañar al cuerpo docente en el traspaso hacia esta nueva modalidad de enseñanza.

En este marco, intentamos a lo largo de este trabajo caracterizar las estrategias de formación docente continua surgidas como respuesta institucional ante la pandemia del COVID-19 en dos Profesorados Universitarios. Para ello, nos propusimos dos objetivos específicos: por un lado, reconocer las problemáticas respecto de la enseñanza que emergieron en el marco de la pandemia y, por el otro, identificar las estrategias de formación docente continua implementadas en estos Profesorados. Realizamos un estudio de casos de dos Ciclos de Complementación Curricular que se ofrecen en dos Universidades en Argentina.

En cuanto a los aspectos metodológicos, se llevaron a cabo tres entrevistas: dos a las direcciones académicas de ambos Profesorados y una a la dirección de un centro dedicado a la innovación pedagógica del caso 1. Además, se analizaron algunos

materiales institucionales, mencionados por las personas entrevistadas, que permitieron profundizar en las estrategias de formación docente continua que se implementaron durante la pandemia, y se tomó en cuenta el libro de Falcón (2020) titulado “La universidad entre la crisis y la oportunidad. Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia”. Esta obra recopiló distintas investigaciones que visibilizaron las respuestas dadas por las universidades argentinas durante la pandemia.

Por un lado, en relación con el primer objetivo específico -las problemáticas respecto de la enseñanza que surgieron en este contexto-, encontramos varias similitudes en ambos Profesorados. Las dos propuestas formativas en cuestión señalaron que los mayores desafíos se vincularon a tres dimensiones principales: (1) mantener la identidad propia de las propuestas formativas y sostener el enfoque pedagógico, (2) el uso instrumental de la tecnología y (3) las prácticas simuladas. Sobre la primera dimensión, las personas entrevistadas comentaron que existió una preocupación común en el equipo docente por la búsqueda de formas que permitieran traducir el enfoque de enseñanza propio de los Profesorados a esta nueva modalidad remota de emergencia. En ambos casos, en todo momento se priorizó mantener la identidad propia y las características distintivas en términos del vínculo pedagógico, el intercambio, la variedad de grupos de trabajo, entre otras. En cuanto al uso instrumental de la tecnología, existieron miedos e inquietudes por parte de los docentes sobre el dominio de la tecnología en las aulas virtuales. Este desafío no fue únicamente señalado por los casos de estudio, sino que diversas investigaciones recientes reconocieron que la falta de capacidades y competencias docentes sobre cuestiones de la virtualidad significó un gran desafío para la gran mayoría de instituciones educativas (Fernández, 2021; Portillo *et al*, 2020). Respecto a la tercera dimensión, encontramos que resultó especialmente desafiante la realización de las prácticas simuladas y de las observaciones de clases. 1. Además, encontramos otro desafío que fue mencionado únicamente en el caso 2: el acompañamiento de los estudiantes -en términos socioemocionales- en este nuevo contexto. Esta problemática se debió, en gran parte, a que la gran mayoría de estudiantes trabajaba en el sistema de salud durante la pandemia; hecho que generó que los alumnos nunca dejen de trabajar y que se encuentren sobrepasados por sus contextos laborales.

Por otro lado, frente a estos desafíos, categorizamos las estrategias de formación docente continua implementadas en estos Profesorados en dos dimensiones: (1) las estrategias de formación docente continua a nivel institucional y (2) las estrategias de formación docente continua emergentes. Encontramos en ambos Profesorados estrategias

de estos dos tipos. Con las primeras, nos referimos a aquellas propuestas que se planificaron, pensaron y propusieron desde la gestión de la Universidad o de los Profesorados para acompañar a sus docentes en esta modalidad remota. En el contexto de pandemia, según expresaron los entrevistados, ambas instituciones decidieron pausar las propuestas de formación que se dictaban previamente para ofrecer, en su lugar, estrategias enfocadas específicamente en superar las dificultades y desafíos que trajo la pandemia. Fue así como los dos casos de estudio propusieron encuentros o talleres informativos virtuales, difundieron documentos con guías de acción y recomendaciones, reunieron recursos e ideas útiles para pensar la enseñanza, entre otras propuestas. Las segundas, por su parte, fueron aquellas estrategias que fueron surgiendo a lo largo del tiempo y que no se plantearon con anterioridad, sino que fueron respondiendo a las demandas y necesidades de los docentes. Hallamos nuevamente similitudes en ambos Profesorados: a partir de dudas o incidentes particulares que llevaban los docentes, se implementaron encuentros y reuniones informales con el cuerpo docente del Profesorado para trabajar cuestiones particulares (como por ejemplo, algún docente que no sabía cómo poner el audio de un video al compartir pantalla en Zoom). En estos casos, existieron preocupaciones, desde la gestión, por acompañar a los docentes en los temas emergentes.

Tal como plantea Vezub (2013), afirmamos que estas estrategias de formación docente fueron pensadas teniendo en cuenta las condiciones particulares de los docentes, los problemas que se buscaron resolver, sus contextos, entre otros aspectos. Se enfocaron, entonces, en las necesidades específicas de estos grupos de docentes y, de esta forma, buscaron resolver los principales desafíos y problemáticas que surgieron durante este contexto.

Resulta pertinente aclarar que este es un estudio íntrico de casos cuyas conclusiones no han de ser tomadas como generalizaciones rigurosas. Se buscó aprender sobre las particularidades de los Profesorados Universitarios bajo estudio. Además, el análisis fue realizado en base a las entrevistas y los documentos analizados, por lo que esta recolección de datos puede resultar subjetiva o parcial.

Futuras investigaciones podrían ahondar en los modos en las que estas estrategias aportaron (o no) beneficios en las prácticas de enseñanza de los docentes de los Profesorados. Podrían investigarse también las estrategias de formación docente continua que se implementaron durante el ciclo lectivo 2021, luego de experimentar un año de educación remota de emergencia. Asimismo, se podría explorar lo que sucede en otros niveles educativos, como es el caso del nivel inicial, primario o secundario. Consideramos

que el tema de nuestro trabajo se trata de una cuestión vigente que debe seguir siendo investigada.

Entendiendo a los docentes como un pilar fundamental de la educación, creemos que es valioso poder continuar profundizando en las distintas estrategias de formación docente. Esto es importante no solo en contextos de emergencia, como fue en este estudio, sino también en contextos de “normalidad”. Vivimos en un mundo dinámico y cambiante, por lo que los desafíos acerca de la enseñanza en los distintos niveles educativos requieren de espacios de reflexión y de formación continua que puedan ayudar a encontrar o diseñar respuestas.



Universidad de  
**San Andrés**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *International Journal of Good Conscience*, 15(1), 1-15.
- Aguerrondo, Inés y Lea Vezub (2011), “Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico”, en *Educar*. vol. 47, No 2, pp. 211-235.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2009): *Transitar la formación docente*. Paidós. Buenos Aires. Cap. 1, 2, 3 y 4.
- Alliaud, A. (2003). La biografía escolar en el desempeño escolar de los docentes noveles, Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- Arànega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Artopoulos, A., Huarte, J., & Rivoir, A. (2020). Plataformas de simulación y aprendizaje.
- Ávalos, B. (2007). Formación Docente Continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2020). La educación superior en tiempos de COVID-19. Washington, DC Obtenido de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Di%C3%A1logo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf>.
- Becerra, M. J. (2020). *Educación y Pandemia. Vivir la escuela* / Entrevistado por Mariana Percovich y Romina Smiraglia. Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad.
- Bedoya-Dorado, C., Murillo-Vargas, G., & González-Campo, C. H. (2021). Gestión universitaria en tiempos de pandemia por COVID-19: análisis del sector de la educación superior en Colombia. *Estudios Gerenciales*, 37(159), 251-264.
- Brumat, M. R. (et al. 2022). Nuestras universidades públicas argentinas frente a la pandemia COVID-19. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia - EDUPA, 2022.
- Camilloni, A. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires. Paidós.
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. *I Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (coords.), Pensar la educación en pandemia, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, 213-230.
- Carbonell García, C. E., Rodríguez Román, R., Sosa Aparicio, L. A., y Alva Olivos, M. A. (2021). De la educación a distancia en pandemia a la modalidad híbrida en



pospandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(96), 1154-1171. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.10>

- Casali, A., & Torres, D. (2021). Impacto del COVID-19 en docentes universitarios argentinos: cambio de prácticas, dificultades y aumento del estrés. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 423-431.
- Cascante, N., Villanueva, L.(2020). Formación docente en didáctica universitaria en la pandemia: entre la reflexión pedagógica y la instrumentalización. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 7(2).
- CEPAL - UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(18), 250-270.
- Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Davini, M. C. (2010). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Del Valle, D., Perrotta, D., & Suasnabar, C. (2021). La universidad argentina pre y post pandemia: acciones frente al Covid-19 y los desafíos de una (posible) reforma. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 10(2), 163-184.
- De Vincenzi, A. (2012). La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior.
- Didriksson, A., Álvarez, F., Caamaño, C., Caregnato, C., Sfredo, B., Del Valle, D., & Perrota, D. (2020). Educación superior y pandemia: ¿Innovamos, dilatamos el riesgo o perecemos? Reflexiones desde América Latina. *Repositorio del Instituto de Investigaciones Sociales*, 1(41).
- Durán, L. A. V. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-14.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI- DGES Volumen*, 6(10).
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe.

- Expósito, C. D., & Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39).
- Falcón, P. (2020). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. Eudeba.
- Fernández, A. (2008). La gestión de la formación del profesorado en la universidad. *Teoría de la educación: revista interuniversitaria*.
- Fernández, M. O. G. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (19), 81-102.
- Ferry, G. (1997). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.
- Fullan, M. (2002), El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje, *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Furman, M.; Larsen, M.E. y Giorgi, P. (2020). “¿Cuáles son las mejores estrategias para la formación de docentes en ejercicio?” Documento No12. Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación? Buenos Aires: CIAESA.
- Garbarini, L.; Martinelli, S.; Weber, V. (2020). Educación a distancia y universidades: la opción pedagógica posible.
- García, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *ried. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- García de Fanelli, A. M., Marquina, M., & Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante a la COVID-19.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- González, M. S., & Higuera, A. C. (2022). Mentorías para profesorado universitario ante la Covid-19: evaluación de un caso. *Campus Virtuales*, 11(1), 181-200.
- Heedy, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación VOL. XVII*, 7-27.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*.

- Jure, E (2009). El lugar de la biografía escolar, la formación inicial y la trayectoria profesional en la relación que los profesores construyen con el saber que enseñan. Trabajo presentado en la “II Jornada de Formación Docente Universitaria”, organizado por la Universidad Nacional de Rosario.
- IESALC (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(17), 1-57.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Ediciones Morata.
- López, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(5), 98-107.
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.
- Manghi, D., Azagra, M. J., Ibarra, G. M., & Fredes, P. M. (2022). Momentos transmodales durante el proceso de enseñanza de la escritura en educación remota de emergencia: prácticas culturales y semióticas. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 59(1).
- Mendiola, M. S., Hernández, A. M. D. P. M., Torres, R., Carrasco, M. D. A. S., Romo, A., Mario, A., & Cazales, V. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista digital universitaria*, 21(3), 1-24.
- Miguel Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 13-40.
- Ministerio de Educación (2020). Políticas educativas implementadas en Argentina. Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento social por COVID-19. Recuperado el 15 de mayo de 2022 de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/politicas-educativas-final.pdf>
- Muñoz, J. M. E. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(34), 133-157.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Ornique, M. (2018). Las reflexiones de los futuros docentes durante las prácticas simuladas: el caso de la formación pedagógica de abogados. (Tesis de maestría). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

- Padilla Gómez, A., López Rodríguez del Rey, M. M., & Rodríguez Morales, A. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, 7 (2). pp. 86-90.
- Pedro, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15.
- Peñuelas, S. A. P., Pierra, L. I. C., González, Ó. U. R., & Nogales, O. I. G. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y representaciones*, 8, e589-e589.
- Phuong, T. T., Cole, S. C., y Zarestky, J. (2018). A systematic literature review of faculty development for teacher educators. *Higher Education Research & Development*, 37(2), 373-389. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1351423>
- Popova, A., Evans, D., Breeding, M., & Arancibia, V. (2018). Teacher Professional Development around the World : The Gap between Evidence and Practice. IDEAS Working Paper Series from RePEc.
- Quintana-Avello, I. (2020). Covid-19 y cierre de universidades ¿preparados para una educación a distancia de calidad? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-11.
- Pavesio, M. V. (2021). Enseñar en tiempos de pandemia: ¿continuidad pedagógica?. In *XII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS)(La Plata, junio, julio y septiembre de 2021)*.
- Rodríguez, K. D. C., & Jaimes, A. M. V. (2021). En tiempos de pandemia: una mirada retrospectiva sobre la educación a distancia, virtual y remota de emergencia, así como sobre las buenas prácticas docentes. *Revista Academia y Virtualidad*, 14(1), 13-22.
- Terhard, Ewald (1987), "Formas de saber pedagógico y acción educativa o, ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?", en *Revista de Educación*, Issue 284.
- Torres, M. S. (2022). Factores de éxito en la enseñanza de comprensión lectora en la educación remota de emergencia (ERT). *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 1-33.
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 14(3).
- UNESCO (06 de agosto de 2020). El Secretario General de las Naciones Unidas advierte de que se avecina una catástrofe en la educación y cita la previsión de la UNESCO de que 24 millones de alumnos podrían abandonar los estudios. <https://es.unesco.org/news/secretario-general-naciones-unidas-advierte-que-se-avecina-catastrofe-educacion-y-cita>.
- Vaillant, Denise y Carlos Marcelo (2001), *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.

- Vaillant, D. (2007), Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica, en *Revista pensamiento educativo*, 2007, vol. 41, No 2, pp. 207-222.
- Valenzuela, M. (2020). *La revista Maestra Jardinera y la formación permanente de los docentes de educación inicial (1996-2020)* (Tesis de maestría). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad en *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(1), 0.
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*, 6(1), 97-124.
- Yus Ramos, R. (1999). “Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad” en Angulo Rasco, José Félix, Javier Barquín Ruiz y Ángel I. Pérez Gómez (eds.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, pp.208-54.
- Zabalza Beraza, M. A. (2013). La formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(4), 11-14.
- Zhang, C. (2020). From Face-to-Face to Screen- to-Screen: CFL Teachers’ Beliefs about Digital Teaching Competence during the Pandemic. *International Journal of Chinese Language Teaching*, 1(1) 35-52.  
<https://doi.org/10.46451/ijclt.2020.06.03>