

# Formación docente para la educación remota universitaria: nuevas oportunidades en tiempos de emergencia

## Teacher training for remote university education: new opportunities in times of emergency

Gisela Schwartzman<sup>1</sup>, Michelle Berk<sup>1</sup>, Fabiana Reboiras<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

[gisela.schwartzman@hospitalitaliano.org.ar](mailto:gisela.schwartzman@hospitalitaliano.org.ar), [michelle.berk@hospitalitaliano.org.ar](mailto:michelle.berk@hospitalitaliano.org.ar), [fabiana.reboiras@hospitalitaliano.org.ar](mailto:fabiana.reboiras@hospitalitaliano.org.ar)

Recibido: 15/12/2020 | Aceptado: 17/01/2021

**Cita sugerida:** G. Schwartzman, M. Berk and F. Reboiras, "Formación docente para la educación remota universitaria: nuevas oportunidades en tiempos de emergencia," *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 28, pp. 449-456, 2021, doi: 10.24215/18509959.28.e56

Esta obra se distribuye bajo **Licencia Creative Commons CC-BY-NC 4.0**

### Resumen

La pandemia por Covid-19, y el consecuente confinamiento, enfrentó a las universidades al desafío de remotizar de emergencia los procesos de enseñanza para garantizar la continuidad académica. Gran parte del profesorado universitario no contaba con formación en enseñanza en línea, se mostraba resistente a la inclusión de tecnologías o lo hacía reforzando prácticas educativas basadas en la transmisión de información. Este escenario requirió el desarrollo de estrategias de formación docente que prevean la transferencia inmediata de lo aprendido para generar buenas prácticas de enseñanza remota. El presente trabajo comparte un abordaje posible de formación del profesorado universitario para la remotización, basado en una mirada integral de los procesos de enseñanza con tecnologías y en línea. Se explicitan los criterios pedagógicos desde los que fue construido junto a una caracterización de los dispositivos pedagógicos que conformaron los cuatro focos de trabajo: a) procesos tecno-pedagógicos, b) autonomía docente en la gestión de recursos tecnológicos, c) programación educativa, d) participación activa de estudiantes en la sincronía. Se analiza además el impacto de las acciones implementadas y finalmente se realizan algunas

consideraciones generales que permiten aprovechar esta oportunidad inédita para avanzar en la formación en tecnologías en educación más allá del contexto actual.

**Palabras clave:** Tecnologías digitales; Educación en línea; Didáctica; Profesorado; Universidad; Ciencias de la Salud; Covid-19.

### Abstract

The emergency confinement due to Covid-19 pandemic, faced universities with the challenge of performing their duties remotely to guarantee academic continuity. A large proportion of university faculty did not have previous systematic training in online education, showed resistance to the incorporation of technologies or did it reinforcing teaching practices based on information transmission. This scenario required the development of teacher training strategies that anticipated the immediate transfer of learnings to create good remote teaching practices. This work shares a possible approach to training university faculty in remote teaching, based on a comprehensive perspective of the online teaching process. The pedagogical criteria with which the training was designed is specified and a characterization of the focus of each

formative action is undertaken. These formative actions include: a) techno pedagogical processes, b) teaching autonomy in the management of technological resources, c) student active participation in synchronous activities. Finally, the impact of its implementation is analysed and general considerations towards benefiting from this unique opportunity to forward teacher training in the use of technology in education beyond the current context is made.

**Keywords:** Digital technologies; Online teaching; Didactic; Faculty; University; Health sciences; Covid-19.

## 1. Introducción

La pandemia por COVID-19 y consecuente suspensión de actividad académica presencial impuso a las universidades el desafío de remotizar la enseñanza "de emergencia".

En América Latina, como en gran parte del mundo, las medidas de confinamiento se tomaron prácticamente de la noche a la mañana y con una perspectiva temporal indeterminada [1]. Surge entonces la *enseñanza remota de emergencia*, diferente de la educación en línea, puesto que se trató de un cambio transitorio en la educación sin adecuada planificación y sin los recursos necesarios [2]. Ella se centró en el uso de recursos digitales para desarrollar remotamente actividades académicas habitualmente presenciales con la intención de volver a ese formato una vez que la crisis concluya.

A su vez, debemos considerar que un importante número de docentes no contaba previamente con formación en enseñanza en línea, incluso algunos eran refractarios al uso de tecnologías y otros las incorporaban pero reforzando prácticas educativas tradicionales basadas principalmente en la transmisión de información [3] [4]. Sin embargo, estudios relevados por Assinato *et. al* [5] han demostrado que cuando los docentes perciben la utilidad de las tecnologías digitales y descubren que las mismas son fáciles de usar incrementa de forma significativa la intención de uso, incluso si no se tenía una actitud positiva previamente.

En el contexto de emergencia, los docentes tuvieron que transformar sus prácticas de forma radical, tomando el control de la enseñanza remota con herramientas que pocos habían utilizado con fluidez previamente. Esta entrada abrupta en una modalidad compleja, con múltiples opciones tecnológicas y pedagógicas, y con una curva de aprendizaje pronunciada, si no es realizada con políticas institucionales que sostienen la transición y apoyan con capacitaciones a sus docentes puede llevar a resultados poco óptimos, frustración y agobio [1].

En este sentido, las instituciones universitarias se enfrentaron a un triple desafío: 1- evidenciar la necesidad de remotizar los procesos de enseñanza para garantizar la continuidad académica; 2- desarrollar estrategias de formación docente que apuntalen la transferencia inmediata de lo aprendido a su actividad para generar

buenas prácticas docentes. 3- gestionar y desarrollar estos procesos (1 y 2) también de forma remota.

Pero ¿cómo acompañar la tarea de los docentes en este contexto de emergencia? ¿qué características puede o debe asumir la formación del profesorado para dar respuesta a estas necesidades en tan poco tiempo?

En el presente trabajo se comparte la experiencia de formación docente desarrollada por un Instituto Universitario (IU) en ciencias de la salud que, a menos de dos semanas del inicio del confinamiento por la pandemia en Argentina, desarrolló una estrategia integral para sostener la continuidad académica incluyendo un plan de Formación Docente para la Virtualización de la Enseñanza (FVE) para el profesorado de grado, posgrado y sistema de residencias hospitalarias. Se presentan las características de las acciones de formación desarrolladas, los resultados de su implementación y algunas consideraciones para pensar más allá de este contexto particular identificando líneas de trabajo futuras.

## 2. Desarrollo de la experiencia

La experiencia fue desarrollada en un IU de gestión privada, sin fines de lucro, con 20 años de trayectoria en la formación de profesionales de la salud. A marzo de 2020, contaba con 577 alumnos de grado (en las carreras de Medicina, Enfermería, Farmacia, Bioquímica, Instrumentación Quirúrgica e Ingeniería Biomédica), 989 alumnos en 30 carreras de posgrado (doctorado, maestrías y carreras de especialización), 591 residentes en 49 programas de residencias; y alrededor de 1000 docentes. Si bien casi el 75% del profesorado contaba con formación pedagógica sistemática, la cobertura de capacitación para la docencia virtual era baja.

En el inicio del confinamiento, el IU tomó medidas contingentes para asegurar, de forma integral, la continuidad académica. Entre las acciones desarrolladas, se realizó: seguimiento y acompañamiento tecnopedagógico de carreras en funcionamiento para remotizar sus propuestas, adaptación transitoria de normativa institucional para dar respuesta a las adecuaciones requeridas en este contexto (acorde a la normativa de las autoridades nacionales), plan de formación docente que promueva principios de educación relevante y valiosa, y desarrollo de recursos abiertos con contenidos valiosos para transitar la educación en el contexto de confinamiento por la pandemia.

Las estrategias de formación para acompañar a estos docentes en la remotización de las propuestas educativas se asentaron en una perspectiva que sostiene que formar al profesorado para reflexionar sobre sus prácticas docentes concretas potenciará, a su vez, las experiencias de aprendizaje ofrecidas a estudiantes [6]. En este sentido, este plan de formación no promovió abordajes habituales centrados en recomendaciones sobre las "mejores prácticas" o habilidades genéricas a aplicar de forma descontextualizada [7], ni en la exploración de

herramientas tecnológicas *per se* o en la construcción de materiales didácticos exclusivamente [8].

Por el contrario, la propuesta tuvo la intención de apoyar al profesorado de ciencias de la salud en la identificación de sus propios desafíos en relación con la enseñanza de su disciplina y las oportunidades únicas que el nuevo contexto ofrecía para el desarrollo de su práctica docente [9]. A su vez, la formación se centró en el desarrollo integral de los procesos educativos en línea integralmente, adecuados al contexto de emergencia. Las estrategias de formación también contemplaron la necesidad (o más bien la urgencia) de transferir casi inmediatamente los aprendizajes a las prácticas docentes reales. Para ello se desarrolló una formación situada en el contexto institucional específico y con acompañamiento al profesorado para desarrollar propuestas de educación remota en cada uno de sus espacios de desempeño como formadores.

Asimismo, fue necesario contemplar que muchos de los docentes de esta universidad están en el epicentro de la crisis desarrollando, a la vez, práctica asistencial hospitalaria y académica en un contexto de emergencia. Por ello, el plan de formación se organizó de forma modular habilitando que cada profesor opte por participar en las actividades de acuerdo con su formación previa, las necesidades identificadas en su práctica y sus posibilidades de dedicación. De este modo, podían elegir entre una, varias o todas las acciones de formación que fueron ofrecidas en un espacio de libre acceso y abierto a toda la institución por tiempo indefinido. Esta última característica facilitó que quienes no participaron de una actividad pudieran, de todos modos, adentrarse en los contenidos y producciones realizadas previamente en el contexto del plan.

La Formación para la Virtualización de la Enseñanza (FVE) se organizó en torno a cuatro focos de trabajo: a) procesos tecno-pedagógicos, b) autonomía docente en la gestión de recursos tecnológicos, c) programación de la enseñanza y, d) participación activa de estudiantes en la sincronía; junto con una apuesta al fortalecimiento de la comunidad docente en este contexto. A continuación describiremos brevemente la modalidad de trabajo de cada uno de los focos de trabajo de este plan.

### 2.1. Foco en los procesos tecno-pedagógicos

Se seleccionaron cuatro procesos tecnopedagógicos claves para encarar los procesos de remotización: criterios para la virtualización de contenidos; enseñanza y diseño de actividades en línea; intervenciones docentes y evaluación remota de los aprendizajes. Estos se corresponden a su vez con las cuatro dimensiones (informativa, práctica, comunicativa y tutorial evaluativa) destacadas por Filippi, Lafuente, Ballesteros, y Bertone [10] como necesarias para cualquier proceso de virtualización.

Cada uno de estos procesos "naturalizados" en las prácticas presenciales precisan ser repensados para ser llevados adelante en esta modalidad. De este modo se

propuso lograr una mirada integral para acompañar las decisiones estratégicas de los docentes de la universidad, considerando que la capacitación ocurría al mismo tiempo que el traspaso a esta modalidad.

Cada nudo se organizó a través de un taller semanal que alternó actividades sincrónicas y asincrónicas durante, y que se propuso diseñar acciones pedagógicas situadas en la tarea docente inmediata brindando para ello tutoría personalizada. Estos talleres híbridos son un dispositivo de formación en línea innovador creado para este Plan. En la tabla 1 se detallan los tres momentos de cada taller.

Tabla 1. Los 3 momentos de los Talleres híbridos (sincrónico / asincrónico)

Momentos de los talleres	Inicio	Desarrollo	Cierre
Actividad central	Planteo introductorio del tema del taller con claves para implementar en la tarea docente.	Producción individual de docentes para implementar en su actividad académica + Tutoría con devoluciones constructivas.	Síntesis y devolución grupal de dudas y logros de la etapa dos.
Modalidad de interacción	Vía streaming con interacción (sincrónica) + disponible para ver en diferido Consultas vía foro	Asincrónica a través de los espacios de producción correspondientes a cada taller.	Video grabado disponible en el entorno del curso.

### 2.2. Foco en el desarrollo de autonomía docente en la gestión de recursos tecnológicos

Este foco se propuso instrumentar a los docentes para que desarrollaran su actividad académica en el *campus virtual* de la universidad <sup>1</sup> promoviendo su autonomía creciente.

Al igual que en otras universidades del país [11], el campus había sido usado previamente sólo por algunos docentes con la mediación de equipos técnico profesionales del área del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la universidad. Ante el aumento exponencial de uso de este entorno en línea y la sobrecarga del equipo técnico de soporte y desarrollo, se evidenció como indispensable que los docentes pudieran tomar decisiones básicas de configuración de herramientas con criterios pedagógicos que sustentaran un buen uso de las mismas.

Si bien se incluyó la capacitación en aspectos instrumentales de las herramientas del campus, no se trató únicamente de aprender a usar un abanico de opciones tecnológicas, se buscó atravesar su selección con una mirada pedagógica centrada en los objetivos y experiencias de aprendizaje a brindar a sus estudiantes.

Este foco tuvo como eje de trabajo el diseño de propuestas de enseñanza a desarrollarse en línea que sean pertinentes, situadas y que promuevan experiencias de aprendizaje desafiantes para sus estudiantes. Estos diseños centrados en las propias asignaturas o en los espacios de formación de residentes, contaron con devoluciones docentes que buscaron enriquecer las secuencias didácticas diseñadas. Se exploraron distintas herramientas y recursos del *campus* para crear propuestas de enseñanza en entornos en línea a través del soporte de un material didáctico hipermedial al que denominamos "*Brújula para la construcción de mi espacio de enseñanza*". También se ofreció un espacio de simulación ("*Arenero virtual*") que permitió plasmar estas secuencias de enseñanza en un contexto cuidado para la exploración que habilitaba además el ensayo-error-revisión en el uso de las distintas herramientas. A su vez, estas implementaciones recibieron feedback docente con una mirada tecno-pedagógica.

### 2.3. Foco en la programación de la enseñanza

Cuando la crisis sanitaria se extendió en el tiempo y se reconoció el efecto a mediano plazo (al menos) en las actividades universitarias, se planteó la necesidad institucional de asistir en la programación educativa del segundo cuatrimestre para las asignaturas de las seis carreras de grado del IU. Esto implicó mirar integralmente los programas de estas materias y la toma de decisiones estratégicas por cada una. Este foco de formación, acompañó la gestión institucional y la tarea de los equipos docentes para brindar un marco y herramientas concretas para anticipar necesidades curriculares en este contexto. Por ejemplo, fue necesario revisar los contenidos con preguntas tales como ¿todos los contenidos previstos para "mi asignatura" son pasibles de ser enseñados en forma remota? ¿qué adecuaciones pueden hacerse? ¿hay componentes de la práctica en espacios clínico-asistenciales que deben postergarse hasta que sea posible volver a los edificios de la universidad y del hospital (laboratorios, consultorios, etc.)? También se revisaron las estrategias generales de enseñanza y los recursos necesarios, etc. Y finalmente se tomaron decisiones sobre la evaluación formativa y la vinculada a la acreditación de la asignatura. Para ello se tomó como foco del taller el programa de la asignatura como objeto de análisis y rediseño para el contexto de confinamiento y dictado remoto de la misma. Estos documentos fueron reescritos por cada docente, con el acompañamiento tutorial del equipo de formación, de manera que comunicara a distintos destinatarios (desde las autoridades hasta los estudiantes) las decisiones que han permitido reorganizar las cursadas para su dictado en forma remota durante este ciclo lectivo.

### 2.4. Foco en la participación activa de estudiantes en la sincronía

Las interacciones en tiempo real mediante sistemas de videoconferencias fueron la opción más adoptada por docentes y estudiantes en muchas instituciones. Esto ha sido documentado en particular para el campo de la Salud como un modo de maximizar las comunicaciones en línea en estos tiempos de remotización de la enseñanza [12]. Encontramos que los docentes, en sus propuestas sincrónicas, recurrían mayoritariamente a exposiciones monologales, y la participación de los estudiantes quedaba reducida a hacer preguntas generalmente por chat.

Ante la situación descripta se desarrollaron una serie de capacitaciones orientadas a diseñar estrategias de enseñanza que sostengan los principios constructivistas, incluso en la sincronía, a través de actividades de aprendizaje genuinas. Esto implicaba reconocer la relevancia de generar propuestas que involucren a los estudiantes, promuevan procesos de reflexión durante estos encuentros, y estimulen la toma de la palabra de éstos ya sea en forma oral o mediada por la escritura. Para ello se propuso la exploración de herramientas que propicien la participación de estudiantes durante los encuentros.

Se generó un nuevo dispositivo de formación remota a la que denominamos *Talleres ECO* por su modalidad de trabajo en tres grandes momentos: 1) *Explorar* una aplicación digital como usuarios de la misma, 2) *Compartir* percepciones sobre la herramienta explorada, 3) *Orientar* inclusiones potentes para el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza. Estos talleres fueron sincrónicos con una duración de 2 horas y fueron explorando variadas aplicaciones digitales con usos educativos potencialmente diversos. Buscaron ser modalizadores y hacer *ECO* de buenas prácticas docentes en encuentros mediados por sistemas de videoconferencias, combinando momentos de breves exposiciones por parte de las formadoras y otros con actividades participativas, de reflexión y producción de los participantes. A su vez, luego del taller se compartieron materiales complementarios con tutoriales para la configuración de las herramientas trabajadas.

### 2.5. Fortalecimiento de la comunidad docente en este contexto

Por último, de forma transversal este plan de FVE se propuso promover la creación de una comunidad de docentes. Con el fin de favorecer su conformación, se desarrollaron las siguientes acciones para que docentes puedan compartir experiencias propias y aprendizajes con colegas:

- Playlist en Youtube<sup>2</sup> con propuestas docentes desarrolladas en el contexto de remotización que puedan ser experiencias inspiradoras para otros docentes.
- Murales colaborativos con aprendizajes y

recomendaciones a colegas.

- Foros de consultas sobre Webinars grabados relacionados a entornos digitales Moodle, Zoom, Drive.
- Bancos de recursos digitales con: *Ideas para virtualizar nuestras clases, Aplicaciones digitales a explorar y Recursos teóricos para profundizar.*

Estas acciones tuvieron como propósito final el intercambio y acompañamiento mutuo en un tiempo de mucha incertidumbre.

### 3. Análisis de las estrategias desarrolladas

Respecto del impacto de la FVE, encontramos que lo producido en los distintos talleres revirtió de forma directa e inmediata en las prácticas educativas de la institución. Presentaremos algunos datos que dan cuenta de la participación docente en cada uno de los focos de formación y los resultados identificados en cada acción tanto en producciones desarrolladas como en impacto relevado en encuestas posteriores completadas por los participantes.

En primer lugar, cabe destacar que si bien las actividades fueron voluntarias y era posible participar de una, varias o todas las acciones propuestas, el involucramiento de los docentes de la institución fue muy alto. En la tabla 2 se presenta un resumen de las participaciones docentes en cada una de las acciones de formación de los 4 focos de trabajo del plan de FVE.

Tabla 2. Participaciones del plan de Formación para la Virtualización de la Enseñanza (FVE)

FOCOS	Acciones de formación	Total de participaciones
<b>PROCESOS TECNOLÓGICOS PEDAGÓGICOS</b>	Talleres de abordaje de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criterios para la virtualización de contenidos.</li> <li>- Enseñanza y diseño de actividades en línea.</li> <li>- Intervenciones docentes.</li> <li>- Evaluación remota de los aprendizajes.</li> </ul>	214
<b>AUTONOMÍA DOCENTE</b>	Taller Moodle detrás de escena.	95
<b>PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b>	Taller construir programas para la virtualidad.	28

<b>PARTICIPACIÓN EN LA SINCRONÍA</b>	Talleres ECO sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Subgrupos (breakout rooms) en Zoom.</li> <li>- Mentimeter en mis clases.</li> <li>- Padlet en el aula virtual.</li> </ul>	322
<b>Total</b>		<b>659</b>

En las acciones de formación del foco centrado en el abordaje de procesos tecnopedagógicos, hubo un total de 214 participaciones docentes. Estas generaron los siguientes resultados específicos: se reelaboraron 62 contenidos para su abordaje remoto, se diseñaron 51 estrategias de enseñanza en línea (combinando propuestas sincrónicas/asincrónicas), se construyeron 50 estrategias de intervención docente y se plantearon 51 propuestas de evaluación de los aprendizajes en esta modalidad que fueron trasladadas a sus prácticas docentes inmediatas. La encuesta posterior reveló que a todos los docentes les resultó *muy útil* o *útil* la propuesta de formación para virtualizar su materia o módulo en las primeras semanas de confinamiento.

Por su parte, las acciones de formación del foco orientado a desarrollar autonomía docente en la gestión de recursos tecnológicos contaron con 95 participaciones. Luego de un tiempo de cierre de este taller, se implementó una encuesta de seguimiento para relevar el impacto de la formación en la práctica docente real de los participantes. Un 71% de los docentes afirmó haber implementado en sus cursos la secuencia de actividades diseñada durante la formación. A su vez, en relación con el desarrollo de autonomía docente en la gestión de sus entornos en línea dentro del LMS institucional, el 80% de los encuestados consideró que las estrategias de acompañamiento (tutoría y devoluciones) y los escenarios de simulación de las secuencias desarrolladas resultaron centrales para ganar autonomía en su ejercicio docente en los nuevos entornos de enseñanza. Los siguientes fragmentos de respuestas a la encuesta ilustran estas percepciones:

*"Para aprender en la virtualidad el acompañamiento de los docentes es fundamental, por eso las devoluciones y el acompañamiento fueron centrales. Tanto la Brújula como el arenero hicieron posible practicar sobre el moodle para que al momento de tener que hacerlo realmente me sienta más segura y tranquila de que no iba a hacer algo mal" (docente R8E1P7)*

*"El planificar los pasos de la actividad dando tiempo a cada etapa fue lo que me aportó como forma de organización al realizar esta actividad. Probar la actividad antes de publicarla a los alumnos sirvió para detectar errores y solucionarlos" (docente R1E1P7)*

El foco sobre programación educativa permitió reelaborar 28 programas a ser desarrollados de manera mayormente remota en el segundo semestre del año. Esto permitió colaborar con la gestión de las carreras de grado para

asegurar su continuidad académica en el contexto de extensión temporal indeterminada del confinamiento. Estos programas fueron aprobados luego por la Secretaría Académica de la institución y puestos a disposición de los estudiantes.

Por último, el foco orientado a favorecer la participación estudiantil en encuentros sincrónicos, contó con la realización de 15 ediciones de talleres que exploraron diversas aplicaciones digitales lo que implicó un total de 322 participaciones docentes. En este caso, también se realizó una encuesta de seguimiento posterior a la realización de los talleres. El 94% de los docentes que respondieron la encuesta, afirmó haber puesto en práctica alguna actividad mediada por las herramientas trabajadas en los talleres favoreciendo así la participación de estudiantes en los encuentros sincrónicos de su materia, módulo o rotación. En las encuestas se les solicitó que detallan en qué sentido consideraban que el taller fue valioso para el ejercicio de su tarea docente. Los siguientes fragmentos de las respuestas a la encuesta ejemplifican este aporte de la formación:

*"(Las herramientas) Me permitieron interactuar con los alumnos, hacer esas preguntas que uno hace durante la clase para saber sus conocimientos previos o también para evaluar la comprensión del tema dado. También para trabajar en grupos. Mucho de lo aprendido seguirá siendo parte de mis clases presenciales en el futuro, para generar clases en donde los alumnos sean productores de su conocimiento."(docente R15E2P5)*

*"Repensar las actividades para que el encuentro sincrónico sea más rico, dejando actividades puramente de contenidos para lo asincrónico. Y que se pueden reformular los espacios y la mayoría de los objetivos van a poder cumplirse en la virtualidad, y solo unos pocos van a quedar para lo presencial" (docente R8E1P2)*

A su vez, 69% de los docentes que participaron de estas acciones declararon que uno de los principales aportes del taller fue el espacio de reflexión colectiva sobre usos posibles de las herramientas en la enseñanza. Así lo ilustra esta respuesta de la encuesta:

*"Porque ya los usaba [recursos tecnológicos] pero siempre para las mismas actividades (básicamente lluvia de ideas). El aporte de mis compañeros y la info del curso me hicieron replantear mis prácticas y enriquecerlas" (docente R17E2P5)*

Si bien las evidencias del valor de promover la conformación de una comunidad de prácticas fue incipiente, consideramos importante seguir promoviendo las instancias de intercambio ya que mucho de lo hasta ahora transitado vino para quedarse.

Finalmente, al consultar al profesorado respecto de otras necesidades de formación identificadas, un gran número de docentes consideró necesario continuar formándose en evaluación de los aprendizajes y el rol docente en la enseñanza remota. Sobre la evaluación se desarrolló un taller específico a las pocas semanas de decretarse el

confinamiento, pero éste se centró en la remotización de la evaluación de aprendizajes que los docentes tenían entre manos en ese momento, con perspectiva de retorno pronto a la presencialidad. A partir de la extensión de la pandemia, los aprendizajes transitados en este periodo y los nuevos estudios realizados en la temática, consideramos importante atender a estas cuestiones ya que es necesario seguir formando a nuestros docentes para promover procesos de evaluación auténtica de los aprendizajes que sean formativos. Sobre el rol docente en entornos digitales, si bien este fue abordado de forma transversal en las distintas acciones implementadas en la FVE, será importante apuntalar esta preocupación de forma específica y desarrollar nuevas acciones que trabajen las implicancias del rol docente en este contexto, atendiendo a que la hibridez quede instalada como modalidad más estable aún en la pospandemia.

Destacamos que docentes que antes no percibían la necesidad de formarse en tecnologías hayan transitado las propuestas presentadas a la vez que solicitan nuevos espacios de formación continua en estas temáticas. Consideramos esto como indicadores del valor y adecuación de la FVE como estrategia para abordar la situación de emergencia, permitiendo llevar lo trabajado en cada actividad de formación a los distintos espacios de la práctica docente y contribuir de esa forma a la continuidad académica.

## Conclusiones

La pandemia por Covid-19, y el consecuente confinamiento, impuso la necesidad de un uso intensivo de tecnologías para dar respuesta a las políticas de continuidad académica. Esto se constituyó en una posibilidad inédita para avanzar en la formación de docentes en tanto la emergencia llevó a que el profesorado comenzara a demandar soporte y capacitación a los equipos especializados de las universidades. Encontramos que muchos buscaban soluciones concretas a la necesidad de remotizar la enseñanza y fue la urgencia el factor determinantes para amplificar el acercamiento fuera a la formación más allá de sus actitudes previas respecto de la inclusión de tecnologías.

Ahora bien, nos interesa que estas acciones sean valoradas por el profesorado y transformadoras de las prácticas. En este sentido, este trabajo recupera algunos rasgos centrales de la formación que nos permiten aprovechar esta oportunidad inédita: el carácter situado y contextualizador, la mirada integral tecno-pedagógica, la recuperación de las prácticas reales ejercidas o por desarrollarse y la reflexión sobre las mismas. Los detallamos en los siguientes párrafos.

Se evidencia que la transferencia a las prácticas docentes es central para que lo aprendido por los docentes se convierta en nuevas herramientas para el ejercicio de su rol. A partir de los dispositivos analizados y los resultados que éstos habilitaron surge como característica central el



carácter situado en prácticas y necesidades docentes reales. El uso contextualizado de los nuevos conocimientos permite reconocer el sentido de aquello que se está aprendiendo e identificar otros usos posibles.

Otro elemento clave es la inclusión del diseño de acciones específicas, propias de sus espacios docentes como parte de los dispositivos de capacitación con instancias de retroalimentación constructivas por parte del equipo formador. De este modo, las propuestas incluyen la construcción de alternativas didácticas valiosas, reales, posibles de ser llevadas a la práctica.

Además del impacto en su actividad académica nos interesa dejar aprendizajes que trasciendan lo inmediato y sean transferibles a nuevos escenarios educativos (remotos, en línea, híbridos). Para ello, consideramos fundamental formar desde un abordaje integral de los procesos educativos remotos y/o en línea. La exploración de herramientas sólo cobra sentido en la construcción de una mirada docente que se centre en la inclusión tecnológica para el desarrollo de buenas propuestas educativas. A tal efecto, compartimos los aportes de investigaciones que evidencian la necesidad de encarar la formación como parte de procesos integrales y no desde una mirada instrumental y descontextualizada de las herramientas.

Asimismo, reconocemos la potencia de acciones formadoras que promuevan en los docentes el desarrollo de una mirada reflexiva sobre su quehacer, revisando sus prácticas desde nociones pedagógicas y en forma colectiva a través del diálogo en el seno de sus comunidades académicas.

Reconocemos la importancia de llevar adelante nuevas líneas de investigación a mediano plazo que permitan observar si pasada la actual pandemia, el profesorado formado puede ir más allá de resolver las necesidades de la enseñanza remota de emergencia y llevar sus aprendizajes a escenarios de educación en línea o híbridos. Esto abre nuevas preguntas respecto de las motivaciones docentes para formarse e incluir tecnologías y nos invita a tomar esta oportunidad para ir *más allá* convocando al profesorado a repensar los procesos educativos en función de los cambios que impone (o requiere) el contexto socio-histórico fuertemente atravesado por las tecnologías digitales. En todo caso, esperamos que esta comunidad ampliada y enriquecida sea parte del impulso de nuevas y transformadoras prácticas de educación universitaria.

## Agradecimientos

Un especial agradecimiento a todos los integrantes del Departamento de Educación que liderando distintas acciones del Plan de FVE y a las autoridades del IUHIBA que nos impulsaron y dieron el marco para que esto fuera posible.

## Notas

<sup>1</sup> Campus virtual institucional desarrollado en un LMS (Learning Management System) de uso habitual en cursos en línea o aula extendida.

<sup>2</sup> Playlist disponible en:  
<https://www.youtube.com/playlist?list=PLTH5ffdWNLhd1B63HJZd2QF9-vqoVt25h>

## Referencias

- [1] F. Pedró, "COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas," *Análisis Carolina*, vol. 36, 2020. [Online]. Available: <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
- [2] C. Hodges, S. Moore Lockee, T. Trust and A. Bond, "The difference between emergency remote teaching and online learning," *Educause Review*, 2020. [Online]. Available: <https://medicine.hofstra.edu/pdf/faculty/facdev/facdev-article.pdf>
- [3] G. Schwartzman, "Formación docente para 'virtualizar de emergencia': aportes a la respuesta universitaria ante la pandemia COVID-19," *Revista Hospital Italiano de Buenos Aires*, vol. 40, no. 1, pp. 49-51, 2020. [Online]. Available: [https://www1.hospitalitaliano.org.ar/multimedia/archivos/noticias\\_attachs/47/documentos/108842\\_HI2-15-20-Covid-A.pdf](https://www1.hospitalitaliano.org.ar/multimedia/archivos/noticias_attachs/47/documentos/108842_HI2-15-20-Covid-A.pdf)
- [4] J. Cabero-Almenara and C. Llorente-Cejudo, "Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias," *Campus Virtuales*, vol. 9, no. 2, pp. 25-34, 2020. [Online]. Available: <http://www.revistacampusvirtuales.es>
- [5] G. Assinnato, C. Sanz, G. Gorga and M. V. Martin, "Actitudes y percepciones de docentes y estudiantes en relación a las TIC. Revisión de la literatura," *Revista TEyET*, vol. 22, pp. 7-17, 2018. [Online]. Available: <http://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/1166>
- [6] G. Schwartzman, C. Roni, M. Sanchez, E. Delorenzi and M. L. Eder, "Perspectiva académica de la enseñanza del profesorado universitario: ¿sobre qué prácticas reflexionan los docentes a partir de su formación?," in *Congreso Europeo de Scholarship of Teaching and Learning (EuroSoTL)*, 2019.
- [7] J. Geertsema, "Academic development, SoTL and educational research," *International Journal for Academic Development*, vol. 21, no. 2, pp. 122-134, 2016, doi: <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1175144>
- [8] C. Rapanta, L. Botturi, P. Goodyear, L. Guàrdia and M. Koole, "Online university teaching during and after the

Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity," *Postdigital Science and Education*, pp.1-23, 2020, doi: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>

Educación y Cs Sociales (Flacso, Arg). Directora Departamento de Educación IUHIBA.

[9] J. Geertsema and K. Bolander Laksov, "Turning challenges into opportunities: (re)vitalizing the role of academic development," *International Journal for Academic Development*, vol. 24, no. 1, pp. 1-6, 2019, doi: <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1557870>

[10] J. L. Filippi, G. J. Lafuente, C. A. Ballesteros and R. A. Bertone, "Experiencia de virtualización en la UNLPam," *TE & ET*, pp. 20-26, 2020.

[11] M. Sarobe, C. C. Russo, T. Ahmad, D. D. La Riva, y P. Traverso, "Impacto del Plan de Continuidad Académica en la situación de emergencia sanitaria COVID-19 de la UNNOBA," in *actas XV Congreso Nacional de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. TE&ET*, pp. 158-167, 2020.

[12] L. He, N. Yang, L. Xu, F. Ping, W. Li, Q. Sun and H. Zhang, "Synchronous distance education vs traditional education for health science students: A systematic review and meta-analysis," *Medical Education*, pp. 1-16, 2020, doi: <https://doi.org/10.1111/medu.14364>

*Información de Contacto de las Autoras:*

**Gisela Schwartzman**

Potosí 4234, Piso 3,  
CABA  
Argentina

[gisela.schwartzman@hospitalitaliano.org.ar](mailto:gisela.schwartzman@hospitalitaliano.org.ar)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5178-7398>

**Michelle Berk**

Potosí 4234, Piso 3,  
CABA  
Argentina

[michelle.berk@hospitalitaliano.org.ar](mailto:michelle.berk@hospitalitaliano.org.ar)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0177-0715>

**Fabiana Reboiras**

Potosí 4234, Piso 3,  
CABA  
Argentina

[fabiana.reboiras@hospitalitaliano.org.ar](mailto:fabiana.reboiras@hospitalitaliano.org.ar)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9546-8057>

**Gisela Schwartzman**

Lic. en Cs. de la Educación (UBA, Argentina). Máster en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia (UNED, España). Coordinadora Docencia Universitaria IUHIBA. Coordinadora PENT-FLACSO

**Michelle Berk**

Lic. en Cs. de la Educación (UBA, Argentina). Asesora pedagógica del Depto. de Educación - IUHIBA.

**Fabiana Reboiras**

Lic. en Cs. de la Educación (UBA, Argentina). Esp. en Políticas educativas, Esp. en Educación y Nuevas tecnologías, Máster en