

Capítulo 12

**Competencias docentes emergentes de la
pandemia: cooperación e innovación en la
Educación Superior**

***Teaching competences emerging from the
pandemic: cooperation and innovation in
Higher Education***

***Competências docentes emergentes da
pandemia: cooperação e inovação na Educação
Superior***

Douglas Vaz¹

Moana Meinhardt²

Paulo Fossatti³

Hildegard Susana Jung⁴

Universidad La Salle, Brasil.

¹ Doctorante en Educación en la Universidad La Salle, Canoas, Brasil (Unilasalle). Máster en Educación por la Universidad La Salle. Docente del curso de Pedagogía y coordinador adjunto de la Educación a Distancia de la Unilasalle. Correo: douglas.vaz@unilasalle.edu.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3950-0120>.

² Doctora em Educación en la Universidad La Salle, Canoas, Brasil (Unilasalle). Máster en Educación por la Universidad Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente del curso de Pedagogía y asesora pedagógica de la Unilasalle. Correo: moana.meinhardt@unilasalle.edu.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6422-1513>

³ Doctor en Educación. Máster en Psicología Social e Institucional. Docente investigador y Rector de la Universidad La Salle Brasil. Correo: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9767-5674>

⁴ Doctora en Educación. Máster en Educación. Docente investigadora de la Universidad La Salle Brasil. Correo: hildegard.jung@unilasalle.edu.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060>.

Resumen

El año 2020 estuvo marcado por la necesidad de una constante adaptación a raíz de la crisis sanitaria provocada por el COVID-19. En el escenario de la Educación Superior, fue necesario repensar y reorganizar las prácticas pedagógicas, considerando la limitación de las formas de comunicación e interacción que se configuraron. Esta investigación tiene como objetivo discutir las principales competencias docentes movilizadas como resultado de la virtualización de clases en 2020 y 2021 y su potencial innovador. Se trata de una investigación cualitativa, de tipo bibliográfico, que busca mayor comprensión del fenómeno analizado y posibilita una articulación con las propias experiencias de los autores. Los resultados preliminares muestran que la cooperación y el pensamiento en red son necesarios para el trabajo de enseñanza remota. Estos elementos son fundamentales para la comunicación, la interacción y la convivencia con sus pares, con los estudiantes y presentan potencial innovador para la educación del siglo XXI.

Palabras-clave: Competencias docentes; Educación Superior; Educación innovadora; Cooperación.

Sumario: 1. Introducción; 2. Delineamiento Metodológico de la Investigación; 3. La innovación y las competencias necesarias al profesor en la contemporaneidad; 4. La cultura digital en la formación del profesorado de Educación Superior; 5. Resultados y discusión; 6. Consideraciones finales; 7. Referencias.

1. INTRODUCCIÓN

A más de un año del inicio de la pandemia Covid-19, ya es posible identificar algunos cambios en los procesos educativos que surgieron de la necesidad de adaptación por parte de educadores e instituciones educativas y que probablemente continuarán incluso después del fin de la pandemia. El impacto generalizado de Covid-19 en varios sectores sociales, incluida la educación, desveló numerosas debilidades y puntos de atención.

Con las medidas de distanciamiento social y la consecuente suspensión de las clases presenciales, las instituciones educativas debieron impulsar numerosas adaptaciones, en un corto período de tiempo, con el fin de garantizar el mantenimiento de las clases mediante el uso de recursos tecnológicos. Los docentes, en la misma medida, debieron repensar sus prácticas docentes, considerando un modelo educativo que llegase a los alumnos separados geográficamente.

En el contexto de la Educación Superior, a pesar de los avances de los últimos años en la adopción de tecnologías digitales y metodologías diferenciadas, el impacto también fue considerable. Se notó, en buena parte de las instituciones del país, que muchos estudiantes y

profesores no estaban preparados para un punto de inflexión en la modalidad docente, especialmente en lo que se refiere a temas de infraestructura y familiaridad con los recursos tecnológicos.

Tras el tiempo de adaptación y, en paralelo al avance de las campañas de inmunización, durante el año 2021 las instituciones han ido retomando paulatinamente las actividades presenciales, aún marcadas por la presencia de recursos tecnológicos para realizar las clases de forma híbrida, considerando que parte de los alumnos tuvo que seguir participando en las clases de forma remota, requiriendo que el docente tomase un nuevo período de adaptación para realizar sus clases, considerando la necesidad de interactuar en persona y virtualmente de manera simultánea.

Desde el contexto presentado, este capítulo se dedica a una investigación que tiene como objetivo discutir las principales competencias docentes movilizadas como resultado de la virtualización de clases en 2020 y 2021 y su potencial innovador. Se trata de una investigación cualitativa, de tipo bibliográfico, que busca mayor comprensión del fenómeno analizado y posibilita una articulación con las propias experiencias de los autores. Con relación a la arquitectura del texto, a continuación, se presenta la metodología empleada, seguida del marco teórico en el que se ha apoyado la discusión presentada enseguida. Por fin, constan las consideraciones finales y referencias bibliográficas que han basado el estudio.

2. DELINEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

A partir del objetivo del estudio, éste se configura como una investigación cualitativa. En relación con este tipo de investigaciones, Alves (1991, p. 55) subraya:

para os “qualitativos” a realidade é uma construção social da qual o investigador participa, e portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações do tipo estatístico.

Según Zanelli (2002), la investigación cualitativa tiene por objeto de estudio entender qué aprenden las personas al percibir qué ocurre en sus mundos. En relación al estudio propuesto, esta percepción emerge para contribuir a la comprensión de los impactos de la pandemia en la acción docente de los docentes de Educación Superior y su potencial innovador.

Con relación a los procedimientos técnicos, se construye como una investigación bibliográfica (Gil, 2017, Marconi & Lakatos, 2015, Flick, 2013), buscando mayor comprensión del fenómeno analizado y posibilitando una articulación con las experiencias de los propios autores del texto. Con relación al análisis, se han seguido las orientaciones de Bardin (2016) en lo que se refiere a la Técnica de Análisis de Contenido, buscando puntos de convergencia entre las fuentes de la investigación, examinándose a la luz del marco teórico las informaciones, desde donde han emergido las inferencias de los autores del estudio.

3. LA INNOVACIÓN Y LAS COMPETENCIAS NECESARIAS AL PROFESOR EN LA CONTEMPORANEIDAD

La innovación educativa puede ser considerada como

um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (Carbonell, 2002, p. 19).

De esta forma, ella se forja en escenarios inéditos, que caminan entre la continuidad, el cambio y la incertidumbre. Curiosamente, éste el mundo que se presenta a fines del año de 2021, bautizado incluso de mundo VUCA (acrónimo de las palabras del inglés *Volatility, Uncertainty, Complexity* y *Ambiguity*)⁵. Aunque haya surgido en

⁵ Fuente: <https://usawc.libanswers.com/faq/84869>.

los años 1990, en el escenario posguerra Fría, se ha vuelto a emplear en el escenario post pandemia.

Al concepto de innovación asimismo se le agrega la necesidad de comprender, manejar y explotar las tecnologías digitales. Sin embargo, no basta con llenar las aulas de computadoras, sin modificar las concepciones conservadoras sobre la enseñanza y el aprendizaje. Carbonell (2002) explica que la innovación no puede ser un simple rótulo en el que se involucra la escuela, sino que hay que cambiar el pensamiento del profesorado y de la gestión educativa, lo que pasa por cambio de pensamiento, de hábitos y de actitudes.

Al comentar sobre enseñanza híbrida, Valente (2015) hace una provocación interesante: cuando analizamos los diferentes segmentos de nuestra sociedad, como el sistema bancario, el comercio, las empresas, etc., todos ellos, en los últimos 30 o 40 años, han sufrido una disrupción importante en su lógica operativa, transfiriendo la centralidad de las acciones y decisiones al usuario. Según el autor, todas estas transformaciones hicieron que se centraran actividades que antes estaban en los agentes que prestaban estos servicios a los usuarios.

La educación, sin embargo, frecuentemente aún mantiene la lógica de la transmisión de contenidos, donde el foco permanece en el docente, quien posee el conocimiento y lo transfiere a los estudiantes. Esta es la premisa de lo que Freire (2005) conceptualizó como Educación Bancaria, en la que la enseñanza adquiere una perspectiva empirista, basada en el conocimiento del docente y no en el aprendizaje de los estudiantes.

Neto (2018) enfatiza que existe la necesidad de cambiar roles entre estudiantes y docentes, lo que, según el autor, genera fricciones. Es decir, los estudiantes necesitan buscar más, y los docentes necesitan dejarles hacer más cosas por su cuenta. Por supuesto que no todos los estudiantes tienen esta cultura. Por eso, el proceso se vuelve difícil. Según Daros (2018), la mayoría de los profesores universitarios en Brasil siguen el modelo pedagógico tradicional, institucionalizado y arraigado en el país desde hace décadas.

Según Fava (2014), el caso es que el docente del conocimiento centralizado, que rugía y comandaba el aula como le parecía, está mal adaptado al nuevo entorno tecnológico y convergente del recinto

escolar. De esa manera, este proceso se empieza a resignificar en la contemporaneidad:

[...] cada vez mais, a educação vai se tornando mais complexa, porque o foco está migrando da simples transmissão de conteúdos para dimensões menos integradas, conspícuas, perceptíveis, como as competências e habilidades intelectuais, emocionais e éticas. Ruem as paredes das salas de aula, aglutinando novos espaços de ensino-aprendizagem presenciais e virtuais. Alteram-se as atribuições do professor com a incorporação de novos papéis, como os de mediador, facilitador, gestor, mobilizador, motivador. (Fava, 2014, p. 69).

Por tanto, surge un perfil docente cada vez más alineado con estos nuevos roles descritos por Fava (2014). Además de las tecnologías digitales, se presentan otras tendencias a los docentes contemporáneos, como la necesidad de formar profesionales capaces de satisfacer las demandas de un mundo laboral cada vez más dinámico y efímero, basado en la hiperconectividad, el conocimiento y la innovación. De esa forma, “Mais que nunca, como educadores, precisamos desenvolver, monitorar, transformar, inovar, substituir nossos modelos mentais, arquétipos, hábitos, cultura, buscar o desconforto produtivo, flexibilizar, aceitar, adaptar, o que não exprime apenas aceitar, mas ajudar a transformar” (Fava, 2014, p. 69).

El nuevo modelo social, permeado por la innovación en varios sectores, presupone un nuevo modelo educativo y, en consecuencia, nuevas competencias educativas. Según Fava (2014), el mundo en red requiere de un docente que sepa ofrecer causas, mucho más que contenidos, promoviendo el desafío, generando necesidades, estimulando y no sólo demandando. Para que este escenario sea efectivo, el docente debe crear las condiciones para un aprendizaje cada vez más activo y participativo: “Criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais”. (Daros, 2018, p. 4).

Al proponer, en el aula, momentos de interacción con situaciones reales en el contexto de la vida de los estudiantes, el docente les permite desarrollar aprendizajes significativos y diferenciados, basados en la innovación pedagógica. Sin embargo, existen muchas otras formas de promover la innovación en el aula, ya sea utilizando o no me-

metodologías activas, es decir, experiencias como las actividades realizadas en grupo, más de un docente en la clase siguiendo la ejecución de las tareas, la realización de proyectos, la resolución de problemas reales y los estudios de casos son estrategias que, si se llevan a cabo correctamente, pueden generar una verdadera innovación pedagógica (Daros, 2018).

El docente debe ser capaz, según Bacich y Moran (2018), de metamorfosear sus clases en experiencias de aprendizaje más vívidas y significativas para los estudiantes de la generación digital, cuyas expectativas en relación con la enseñanza, al aprendizaje y al desarrollo y formación son diferentes a lo que expresaron en generaciones anteriores. Como ya se mencionó, el perfil del estudiante se reconfigura por el contexto social contemporáneo, y este, de la misma manera, se moldea a partir del modelo social en el que se inserta. En este universo plural, es necesario adoptar metodologías que promuevan la autonomía, la capacidad de resolución de problemas, el trabajo en equipo, el uso de los medios, la capacidad de innovación y el emprendimiento. De la misma forma,

[...] a formação do professor também deve se pautar pela atividade criadora, reflexiva, crítica, compartilhada e de convivência com as diferenças, usando as mídias e as tecnologias como linguagem e instrumento da cultura, estruturantes do pensamento, do currículo, das metodologias e das relações pedagógicas. (BACICH; MORAN, 2018, p. 10).

Sin embargo, no solo el profesor debe dar un nuevo significado para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Este es un desafío complejo que involucra múltiples factores:

A superação dos desafios e das oportunidades apresentadas por uma sociedade global e em rápido ritmo de mudanças exige mais do que mera competência cognitiva e habilidades técnicas básicas. Em especial, os estudantes universitários jovens, necessitam de um ambiente no qual sejam capazes não só de estudar como também de expandir seus horizontes e simplesmente “crescer”. (CHRISTENSEN; EYRING, 2014, p. 23-24).

Así, se percibe la necesidad de reinventar el escenario educativo en la contemporaneidad. En la pandemia de Covid-19, tales competencias han sido indispensables para el desempeño del docente, ya sea en el aula presencial, en la modalidad híbrida o en línea. Entre los aspectos que se deben considerar, se hace cada vez más evidente

la necesidad de la formación continua de los docentes para atender esta demanda formativa que se plantea.

4. LA CULTURA DIGITAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Las tecnologías digitales están ganando espacio gradualmente dentro y fuera de las escuelas y universidades. Según Santos (2016), conocer la tecnología y saber interactuar con ella se considera casi una necesidad en la sociedad contemporánea. En este contexto, hasta la llegada del nuevo coronavirus, nuestros discursos proclamaban que vivíamos en una sociedad cada vez más conectada. Esta afirmación se justificó por las posibilidades de que la interacción y la comunicación se han ampliado y se producen de manera cada vez más integral, por lo que es imprescindible incorporar las tecnologías en el currículo de las instituciones educativas. Dicha incorporación se da como herramienta, componente curricular o apoyo al desarrollo de las clases. Sin embargo, cómo se ha demostrado este proceso en la educación superior durante la pandemia, se abordará en el análisis y discusión de los datos.

El primer paso para incluir tecnologías digitales en las instituciones educativas está relacionado con la comprensión y aceptación, de parte de la gestión académica, de su potencial para el desarrollo institucional y el aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, Fava (2016) sugiere que el directivo necesita estar perfectamente informado sobre fuerzas y variables como la globalización, la forma de competitividad, el desarrollo tecnológico y el poder de la información. Al mismo tiempo, es necesario crear e implementar estrategias junto con el plan de desarrollo definido por la institución, incluyendo aspectos de la cultura digital en sus lineamientos y documentos rectores, como el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), Proyecto Pedagógico Institucional (PPI) y otras normativas internas relacionadas principalmente con el proceso pedagógico.

Otro factor importante para la creación de esta cultura institucional alineada con las tecnologías digitales está relacionado con la formación docente en el contexto de la cultura digital, rompiendo con un modelo pedagógico directivo que aún sigue una parte importante

de los docentes en las instituciones brasileñas. Sobre este aspecto, Andrade y Sartori (2018) mencionan que, en la relación cotidiana del aula en el siglo XXI, ya no es posible mantener el foco de atención de los estudiantes a través de conferencias centradas en el maestro, incluso si se mejoran con herramientas digitales como Power Point, Prezi, videos o recursos de pizarra digital.

Se puede ver, por tanto, que *el uso por el uso* de tecnologías en el aula, independientemente del nivel educativo o de la modalidad de que se trate, no es sinónimo de aprendizaje o innovación. Más que ponerlos a disposición de los estudiantes, le corresponde al profesor promover actividades que despierten el interés, el descubrimiento y permitan un aprendizaje significativo. Así, le corresponde al docente articular su práctica pedagógica de manera interactiva y dinámica, construyendo actividades que promuevan la reflexión crítica de los estudiantes, a través del proceso de perturbación, es decir, resaltando lo diferente, problematizando las participaciones, haciendo emerger extrañamientos para el desequilibrio de la estructura cognitiva.

Para movilizar esta competencia en el docente, es necesario, de parte de la institución, invertir en la formación continua de estos profesionales, que muchas veces no logran explorar el potencial de las tecnologías por miedo o por desconocimiento. Por tanto, la formación del profesorado para la apropiación de estos recursos se vuelve aún más necesaria. Corroboramos con Moran (2013) al afirmar que, para que una institución avance en el uso innovador de tecnologías en la educación, es fundamental la formación de docentes. Por lo tanto, la formación inicial o continua del profesorado para explorar el potencial de las tecnologías y los medios digitales en un contexto sociohistórico parte de la experiencia asociada a la reflexión teórica para extraer el significado de la relación entre práctica y teoría y crear referencias que puedan influir en experiencias posteriores. (Almeida, 2018).

Sin embargo, muchos profesores de la actualidad fueron capacitados antes de la explosión de las tecnologías y su uso dentro del aula. En otras palabras: fueron educados desde un modelo más tradicional, basado en la educación transmisiva. En este modelo, según Masetto (2015), el docente, durante su formación académica, se prepara para valorar, sobre todo, el contenido y la enseñanza, priorizando la

técnica de las clases expositivas en el aula y utilizando exámenes para verificar cuánto aprende el alumno. Entonces, tenemos una contradicción entre la formación docente superior y las prácticas pedagógicas más contemporáneas, que exigen nuevas formas de pensar el aula en tiempos de cultura digital. Ello nos hace reflexionar: ¿Qué implicaciones surgen de esto?

En primer lugar, se debe fomentar un cambio en la mentalidad del docente, que le permita reflexionar sobre su papel en el aprendizaje de los estudiantes. ¿Y cómo sucede esto? Una alternativa a ello es reemplazando gradualmente el rol de poseedor del conocimiento por el rol de facilitador del aprendizaje. Es decir, asumiendo el papel de mediador del conocimiento construido. En este sentido, en palabras de Freire, se lee que es necesario insistir en este conocimiento necesario para la formación del profesorado que:

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho—a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (Freire, 2011, p.47)

En segundo lugar, luego de comprender y aceptar este nuevo e importante rol, se invita al docente a invertir en la actualización constante de su formación, que no se limita solo al uso de las tecnologías, sino también a las concepciones metodológicas y paradigmáticas relacionadas con el aprendizaje.

Este cambio de paradigma presupone importantes implicaciones para la formación del profesorado, que necesita conocer las posibilidades tecnológicas de la educación y apropiarse de ellas para utilizarlas mejor en el aula. Sin embargo, coincidimos con Fava (2016) al afirmar que el actor principal en el proceso sigue siendo el docente, enseñando presencialmente o preparando contenidos y materiales didácticos, curando objetos de aprendizaje.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las medidas de distanciamiento social, derivadas de la nueva pandemia de Coronavirus, afectaron directamente al sector educa-

tivo con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles e instituciones educativas, que debieron impulsar numerosas adaptaciones, en un corto período de tiempo, con el fin de garantizar el mantenimiento de clases mediante el uso de recursos tecnológicos, Así,

O fator surpresa fez com que houvesse a necessidade de decisões rápidas por parte de todos, de trabalho colaborativo, voluntarioso em tempo, de todos para que pudesse ser viabilizado para a manutenção dos serviços, de manter o aluno em curso e não permitir que sua vida acadêmica fosse abalada ou interrompida. (Noga & Silva, 2020, p. 148).

En el caso específico de las instituciones de educación superior, enfrentar este desafío requirió agilidad y movilización de toda la comunidad académica y, en particular, de los docentes que debieron adecuar sus estrategias de enseñanza a las clases que comenzaron a realizarse de forma remota, especialmente a través de la realización de videoconferencias. Por tanto, incluso aquellos profesores que no estaban insertos en una cultura digital y que aún no habían experimentado la inserción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en sus clases, sintieron la necesidad de adentrarse en este universo a veces desconocido.

En este contexto, los desafíos impuestos por la nueva realidad enfrentada exigieron que los docentes movilizaran conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, tuvieron que forjar el desarrollo de nuevas competencias profesionales, que para Perrenoud (2001) son consideradas un conjunto diversificado de conocimientos de la profesión, esquemas de acción y posturas que se movilizan en el ejercicio de su quehacer.

Zabala y Arnau (2010) también presentan algunos elementos que sintetizan su comprensión del término competencia, como se lee en la Tabla 1, a continuación.

Tabla 1: Elementos que involucran el término competencia

Son acciones efectivas frente a situaciones problemáticas
Requieren actitudes determinadas para su resolución
Requieren el dominio de habilidades y habilidades que deberán ponerse en práctica

Las acciones deben basarse en el conocimiento: hechos, conceptos y sistemas conceptuales
--

Las acciones deben integrar todos estos elementos: actitudes, procedimientos y conocimientos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Zabala y Arnau (2010).

El uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una competencia requerida del docente en la actualidad, cuyo desarrollo terminó siendo impulsado durante la pandemia, lo que trajo consigo la necesidad del uso de esos artefactos. Los recursos tecnológicos digitales, hasta entonces considerados mayormente como complementarios en los espacios de aprendizaje, se han presentado, durante la pandemia, como la única alternativa viable para la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos. Según informe de la Comisión Económica para la América Latina y el Caribe (CEPAL/UNESCO (2020, p. 5),

Dado que la mayoría de los países han optado por la continuidad del proceso educativo mediante recursos en línea, el uso de Internet ofrece una oportunidad única: la cantidad de recursos pedagógicos y de conocimiento disponibles, así como las diferentes herramientas de comunicación proveen plataformas privilegiadas para acercar la escuela y los procesos educativos a los hogares y a los estudiantes en condiciones de confinamiento.

Moreira, Henrique y Barros (2020) comprenden que la virtualización que se nos impone actualmente requiere cambios de modelos y prácticas, *obligando* al docente a asumir nuevos roles, a los que no estaba acostumbrado. En ese contexto, el docente, más que transmitir conocimientos, debe ahora orientar el proceso de aprendizaje del alumno para que desarrolle sus habilidades, es decir, aprender a aprender, su autoaprendizaje y su autonomía. Según Noga y Silva (2020), luego de superar la etapa de conectividad y prepararse para utilizar los recursos tecnológicos necesarios, los docentes iniciaron la etapa de reflexión, planificación y desarrollo de nuevas estrategias didácticas con objeto de contemplar los nuevos tiempos y espacios de las clases. Una tercera etapa siguió a las anteriores, la de adecuar el currículo al virtual, que requirió de los docentes una transposición de metodologías, técnicas y prácticas pedagógicas del entorno físico al entorno remoto emergencial.

En este contexto, las iniciativas de formación docente dentro de las instituciones educativas, el intercambio de experiencias, las relaciones de colaboración entre docentes y la expansión de este debate a través de numerosos foros fueron mecanismos impulsores en la difusión de la cultura digital en la educación, así como para el desarrollo de esta competencia de los profesores. De la misma forma, según Almeida (2020), la apropiación del legado de esta experiencia es fundamental para planificar el futuro considerando el escenario de incertidumbres y las condiciones institucionales concretas para la acción docente, recontextualizando la experiencia para otras situaciones de educación remota o enseñanza híbrida, que interrelacionan el espacio presencial y el virtual, diferentes metodologías y contextos educativos, especialmente cuando se trabaja con metodologías activas.

En el escenario de la Educación Superior, entre los desafíos encontrados, se evidenció la necesidad de formar estudiantes y educadores, vinculada a la proposición de una nueva organización pedagógica de las actividades docentes, a fin de hacer frente a las contingencias impuestas por la pandemia. Según Valente et al. (2020), la necesidad de cambio ante el desafío del nuevo contexto educativo reitera la necesidad de la formación continua de los docentes, pues les corresponde una práctica pedagógica cada vez más enfocada a la lógica de *aprender a aprender* y a la investigación creativa ante los cambios en el contexto de la educación en Brasil y en el mundo.

Ante este desafío surgió la necesidad de establecer una comunicación dialógica y efectiva entre la gestión universitaria, el profesorado y los estudiantes, lo cual fue posible gracias al uso de las TIC en los procesos académicos. Sin embargo, estos recursos por sí solos no fueron suficientes para atender la demanda presentada, por lo que se hizo necesaria una fuerte inversión en la formación docente y en la búsqueda de la constitución de una comunidad de aprendizaje. Según Ramos, Barragán y Masetto (2020), la orientación y colaboración docente en la planificación mutua y la realización de actividades pedagógicas se vuelve fundamental para su éxito, sintetizando una comunidad de aprendizaje.

También hay que destacar que el pensamiento en red orquestado entre profesores, estudiantes e instituciones fue fundamental para enfrentar las debilidades impuestas por el distanciamiento social y la

consecuente adopción de un formato remoto para la conducción de clases. En este sentido, Noffs y Souza (2020) infieren que la innovación, no la novedad, necesitaba un virus para que, desde lejos, buscáramos instrumentos tecnológicos y bases psicosociales para estar cercanos y conectados colaborativamente.

Así, una de las estrategias de formación empleadas por las instituciones educativas fue el intercambio de buenas prácticas en el contexto de las clases a distancia, haciendo surgir, además del pensamiento en red, un sentido de cooperación entre los docentes. Este movimiento se inició dentro de las instituciones de educación superior y pronto se extendió mediante el uso de los medios de comunicación y las redes sociales, que permitieron expandir aún más esta red de apoyo entre los profesores universitarios. En este contexto, las *lives* cuya agenda discutía avances, obstáculos, desafíos y buenas prácticas docentes en el contexto de la pandemia se volvieron recurrentes. Dichos movimientos fueron importantes para que los docentes pudieran apropiarse de nuevos recursos digitales para utilizar en sus clases, encontrando estrategias para mantener a los estudiantes cerca, incluso si están físicamente distantes.

Ramos, Barragan y Masetto (2020) retoman Schön (2000) al resaltar la audacia como competencia de los educadores en tiempos de crisis, siendo ésta indispensable a la hora de adelantarnos en la búsqueda de soluciones a cuestiones antes no pensadas, que impulsan el ejercicio de la investigación, el análisis y la intervención. Ante estos momentos de crisis, con fuerzas contrarias a nuestra *zona de confort* nos despiertan para conocer los cambios conductuales, de actitud y cognitivos en acción. Sin embargo, según los autores, esta acción se da a partir de la reflexión sobre la propia acción, analizando el problema encontrado y, cuando sea necesario, cambiando la forma de actuar. En la realización de las actividades durante la pandemia, este fue uno de los aspectos determinantes para la continuidad de las acciones desarrolladas, pues se atribuyeron nuevos significados a las prácticas pedagógicas y docentes que hasta entonces predominaban.

Según Noffs y Souza (2020), la pandemia, cuando se anunció de forma abrupta, provocó un gran desmantelamiento de las referencias docentes. Tuvimos que reconfigurar los espacios de enseñanza y aprendizaje a partir de procesos de comunicación abiertos en los

que se asumieron los roles de docentes, estudiantes, conocimiento y entorno como espacios educativos. En este sentido, el trabajo del docente en la comunicación e interacción con los estudiantes resultó ser fundamental para el involucramiento y participación de los estudiantes en las clases a distancia. La empatía por las particularidades de los estudiantes, igualmente, favoreció la creación de vínculos con los grupos. En ese contexto, la humanización debe ser considerada un componente esencial del diálogo calificado en el contexto del aprendizaje, pues el paradigma de la comunicación se da a través de la interacción y la formación de vínculos, de manera que las personas se fortalezcan en las relaciones intrapersonales e interpersonales, construyendo un colectivo de profesionales con la certeza de que las pérdidas derivadas del aislamiento social no constituyen aislamiento emocional (Noffs & Souza, 2020).

Todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje se tuvieron que reinventar profundamente en 2020. En 2021, surge el desafío de retomar gradualmente las actividades presenciales. Sin embargo, esta reanudación implica la perspectiva de un modelo híbrido, en el que parte de los estudiantes permanece conectada de forma remota y cada institución tiene la autonomía para definir directrices para el retorno, teniendo en cuenta sus condiciones concretas, misión abrazada y concepciones de hombre, mundo y educación. (Almeida, 2020).

Este escenario requiere una mayor flexibilidad de parte del docente, considerando la necesidad de conducir su clase de manera simultánea para los estudiantes que están presencialmente en el aula y para aquellos que optan por seguir el modelo remoto, adaptando una vez más su *praxis* educativa. Sin embargo, las experiencias de aprendizaje a partir de 2020 permiten a los docentes estar más cerca de las tecnologías, contribuyendo a la creación de un entorno educativo híbrido e interactivo con múltiples posibilidades de aprendizaje.

6. CONSIDERACIONES FINALES

El año 2020 estuvo marcado por la inestabilidad que trajo el Covid-19 en los más diversos sectores sociales. En 2021, de forma paulatina y de acuerdo con las posibilidades de cada sector y región del

país, se retoman las actividades. Las escuelas y las instituciones de educación superior crean estrategias para la conducción de las clases de manera híbrida, exigiendo a los docentes un nuevo proceso de adaptación y resignificación de sus prácticas docentes. Sin embargo, la experiencia de la educación a distancia impuso, en un primer momento, una rápida adaptación al modelo impuesto. En más de un año de docencia a distancia, los docentes pudieron apropiarse de estos recursos y utilizarlos de forma cada vez más planificada y diversificada en sus clases, contribuyendo a la participación e implicación de los alumnos en las actividades propuestas.

En este escenario, es evidente que algunas de las habilidades movilizadas y/o desarrolladas durante el trabajo de la enseñanza a distancia se vuelven esenciales para el nuevo escenario educativo, entre las que destacamos la cooperación y el pensamiento en red, elementos esenciales para la comunicación, interacción y convivencia con sus pares y estudiantes. Además, la empatía jugó un papel fundamental en la superación de la crisis provocada por la pandemia, teniendo en cuenta la individualidad de los estudiantes y las dificultades para acceder a las clases de forma remota.

Dado el contexto presentado, se percibe la vivencia de un escenario aún desafiante para educadores, estudiantes e instituciones. Sin embargo, las dificultades enfrentadas de manera colaborativa e inclusiva, así como las relaciones establecidas durante el período de distanciamiento, permiten vislumbrar una concepción de un entorno académico cada vez más dinámico, comprometido, colaborativo e interconectado.

Con relación a las competencias docentes movilizadas como resultado de la virtualización de clases en 2020 y 2021 y su potencial innovador, se puede concluir que la cooperación y el pensamiento en red son necesarios para el trabajo de enseñanza remota. Estos elementos son fundamentales para la comunicación, la interacción y la convivencia con sus pares, con los estudiantes y presentan potencial innovador para la educación del siglo XXI, puesto que vivimos tiempos de incertidumbre, de cambios rápidos y de necesidad de adaptabilidad a lo nuevo. El estudio está apenas a sus comienzos, puesto que con el regreso presencial definitivo a las clases probablemente se desvelarán otros grandes retos a la docencia y al aprendizaje. Sin em-

bargo, importa que se esté abierto a aprender de forma colaborativa e interconectada.

7. REFERENCIAS

- Almeida, M. E. B. (2020). A crise educacional gerada pelo Covid-19 e as tecnologias: ontem, hoje e caminhos para o futuro. *In*: Almeida, F. J., Almeida, M. E. B., Silva, M. G. M. (Orgs.). *De Wuhan a Perdizes*: Trajetos educativos. São Paulo: EDUC.
- Almeida, M. E. B. (2018). Apresentação. *In*: Bacich, L., Moran, J. (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso.
- Alves, A. J. (1991). O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (77). pp.53-61. Recuperado de: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1042/1050>.
- Andrade, J. P., Sartori, J. (2018). O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. *In*: Bacich, L., Moran, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso.
- Bacich, L. Moran, J. (Orgs.) (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Carbonell, J. (2002). *A aventura de inovar*: a mudança na escola. Porto Alegre, Artmed.
- Christensen, C., Eyring, H. J. (2014). *A Universidade Inovadora*: mudando o DNA do Ensino Superior de fora para dentro. Porto Alegre: Bookman.
- Daros, T. (2018). Por que inovar na educação?. *In*: Camargo, F., Daros, T. *A sala de aula inovadora*: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso.
- Fava, R. (2014). *Educação 3.0*: aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva.
- Fava, R. (2016). *Educação para o Século XXI*: a era do indivíduo digital. São Paulo: Saraiva.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa*: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gaeta, C., Masetto, M. T. (2013). *O professor iniciante no ensino superior*: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Editora SENAC São Paulo.
- GIL, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas.

- Marconi, M. A., Lakatos, E. M. (2007). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Moreira, J. A. M., Henriques, S., Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, 34, pp. 351-364.
- Neo, A. B. (2018). Implantando um ensino superior mais estimulante e inovador. *In: Reis, F. Inovar para transformar: como a inovação pode mudar o ensino superior*. São Paulo: Cultura.
- Noffs, N. A., Souza, C. X. C. (2020). Formação de educadores em tempos pandêmicos: dilemas e perspectivas. *In: Almeida, F. J., Almeida, M. E. B., Silva, M. G. M. (Orgs.). De Wuhan a Perdizes: Trajetos educativos*. São Paulo: EDUC.
- Noga, L., Silva, M. G. M. (2020). O velho e o novo na educação em tempos de pandemia. *In: Almeida, F. J., Almeida, M. E. B., Silva, M. G. M. (Orgs.). De Wuhan a Perdizes: Trajetos educativos*. São Paulo: EDUC.
- Ramos, C. A. S., Barragan, L. G., Masetto, M. T. (2020). Educação a distância: monitores e professor, equipe responsável pela disciplina. *In: Almeida, F. J., Almeida, M. E. B., Silva, M. G. M. (Orgs.). De Wuhan a Perdizes: Trajetos educativos*. São Paulo: EDUC.
- Santos, E. (2016). *Mídias e tecnologias na educação presencial e a distância*. Rio de Janeiro: LTC.
- Valente, J. A. (2018). A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In: Bacich, L., Moran, J. (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.
- Zanelli, J. C. (2002). Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. *Estudos da Psicologia*, 7, pp. 79-88. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/GdRk6zHHNz4yL6NBsH6P4yH/?lang=pt&format=pdf>.