
TRABALHO DE ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: AS DIFERENÇAS E OS MÚLTIPLOS CONTEXTOS

REMOTE TEACHING WORK IN TIMES OF PANDEMIC:
DIFFERENCES AND MULTIPLE CONTEXTS

TRABAJO DOCENTE REMOTO EN TIEMPOS DE PANDEMIA:
LAS DIFERENCIAS Y LOS MÚLTIPLES CONTEXTOS

*Maria Cristina Lima Paniago¹, Mario Reinaldo Vásquez Astudillo²,
Erla Mariela Morales Morgado³, Cristiano Maciel⁴, Elva Morales Robles⁵*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer os aspectos que afetam o trabalho docente remoto, aqueles referentes às diferenças e aos contextos múltiplos que permeiam as práticas educativas mediadas pelas tecnologias. É uma pesquisa quali-quantitativa, de cunho metodológico pós-crítico, com estudos bibliográficos e pesquisa de campo. Durante abril e maio de 2020, aplicamos um questionário semiestruturado, com 28 questões sobre o trabalho docente remoto em tempos de pandemia. Obtivemos 333 respondentes de 12 países, docentes ibero-americanos de diversos níveis educacionais. Os resultados apontam diferenças quanto às idades, gêneros, formações e anos de experiência na docência. Há falta de computadores, conexão à Internet, dispositivos tecnológicos e formação docente para o trabalho docente remoto em tempos de pandemia. Mesmo com uma variedade de recursos e materiais para subsidiar o trabalho docente remoto, os participantes mostram que ainda não é suficiente, nem para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente remoto. Meios Digitais. Formação de Professores. Educação na Pandemia.

¹ Doctorado en Lingüística Aplicada y Estudios del Lenguaje - Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, SP - Brasil. Investigador visitante - Universidad de Manitoba, Canadá (Pasantía Post-Doctoral) Departamento de Ciencias Sociales de la Familia - Facultad de Ecología Humana. Profesor de posgrado de la Universidad Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande, MS - Brasil. **E-mail:** cristina@ucdb.br

² Doctorado en Formación en Espacios Virtuales - Universidad de Salamanca. Salamanca, España. Profesor Titular - Universidad Federal de Santa María (UFSM). Santa María, RS - Brasil. **E-mail:** mario.astudillo@ufsm.br

³ Doctora en Educación - Universidad de Salamanca. Salamanca, España. Profesor del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación - Universidad de Salamanca. Salamanca, España. **E-mail:** erla@usal.es

⁴ Doctorado en Ciencias de la Computación - Universidad Federal Fluminense (UFF). Niterói, RJ - Brasil. Profesor Asociado II del Instituto de Computación - Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá, MT - Brasil. **E-mail:** crismac@gmail.com

⁵ Doctora en Sociología - Universidad de Salamanca. Salamanca, España. Académico de la Universidad de Atacama (UDA). Copiapó, Chile. **E-mail:** elva.morales@uda.cl

Submetido em: 21/10/2021 - **Aceito em:** 28/09/2022 - **Publicado em:** 03/10/2023

ABSTRACT

This research aims to know the aspects that affect remote teaching work, those related to differences and multiple contexts that permeate educational practices mediated by technologies. It is a quali-quantitative research, of a post-critical methodological nature, with bibliographic studies and field research. During April and May 2020, we applied a semi-structured questionnaire, with 28 questions about remote teaching work in times of pandemic. We obtained 333 respondents from 12 countries, Ibero-American teachers of different educational levels. The results show differences in terms of ages, genders, backgrounds, and years of teaching experience. There is a lack of computers, Internet connection, technological devices, and teacher training for remote teaching work in times of pandemic. Even with a variety of resources and materials to support remote teaching work, participants show that it is still not enough, and not for everyone.

KEYWORDS: Remote teaching work. Digital media. Teacher training. Education in pandemic.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo conocer los aspectos que inciden el trabajo docente remoto, los relacionados con las diferencias y los múltiples contextos que permean las prácticas educativas mediadas por las tecnologías. Es una investigación cuali-cuanti, de carácter metodológico post-crítico, con estudios bibliográficos e investigación de campo. Durante abril y mayo de 2020, se aplicó un cuestionario semiestructurado, con 28 preguntas sobre el trabajo docente remoto. Obtuvimos 333 respuestas de 12 países, docentes iberoamericanos de diferentes niveles educativos. Los resultados muestran diferencias en términos de edades, géneros, formación, años de experiencia docente. Se carece de computadoras, conexión a Internet, dispositivos tecnológicos y formación docente para el trabajo de enseñanza a distancia en tiempos de pandemia. Incluso con una variedad de recursos y materiales para apoyar el trabajo docente remoto, los participantes demuestran que todavía no es suficiente, no para todos.

PALAVRAS-CLAVE: Trabajo docente remoto. Medios digitales. Formación de profesores. Educación en pandemia.

1 INTRODUCCIÓN

Año 2020, comienzan algunas transformaciones en nuestras vidas debido a la pandemia COVID19. Preguntas como “qué hacer”, “cómo hacer”, “con quién”, se vuelven frecuentes en diferentes contextos de nuestra vida, incluido y especialmente en el ámbito educativo, cuando ya no podíamos enseñar y aprender cara a cara, presencialmente.

Con la finalidad de buscar comprender esta situación y encontrar diferentes posibilidades de enfrentamiento relacionadas con nuestra cotidianidad educativa, planteamos una investigación que involucra a investigadores de diferentes países, participantes de un grupo de investigación que investiga tecnologías (AUTOR X, 2019), innovaciones en múltiples contextos.

El estudio tiene como objetivo general conocer los aspectos que más han afectado al trabajo docente remoto y, en este artículo, en concreto, los referentes a las diferencias y múltiples contextos que permean nuestras prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Buscamos problematizar cómo estas diferencias afectan, implican e impactan el proceso de enseñanza y aprendizaje con tecnologías, posibilitando o impidiendo avances, transformaciones e innovaciones educativas. Según lo

expuesto por los docentes (SANTOS y STRUCHINER, 2020, s.p), “los desafíos de la educación en línea son grandes, pero es necesario asumir el desafío de educar en tiempos de pandemia. Y la mediación tecnológica es la forma que se presenta para dar continuidad a la educación”.

Iniciamos el artículo presentando algunas consideraciones sobre el trabajo docente en tiempos de pandemia y los caminos metodológicos seguidos y la caracterización de los participantes de la investigación. A continuación, presentamos algunas diferencias de/en el trabajo docente remoto y tejemos algunas tensiones en torno a la formación del profesorado y sus prácticas pedagógicas en diferentes y múltiples contextos. Finalmente, presentamos algunas consideraciones, que no son definitivas, ya que creemos que los resultados de la investigación nos apuntan provisionalmente a ciertas conclusiones, pero que están permanentemente en movimiento dependiendo del lente a través del cual se observen.

2 TRABAJO DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES

En función de los contextos de pandemia que enfrentamos desde 2020, el trabajo docente ha sido y viene siendo afectado grandemente. Otras prácticas pedagógicas emergen en todo momento, incluso con inserción o uso intenso de las tecnologías digitales para suplir, principalmente, la falta de contacto físico.

Traemos Barreto (2004, p. 1182) que discute y nos ayuda a reflexionar sobre la reconfiguración del trabajo docente con la posibilidad de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Según la autora:

En otras palabras, las TIC han sido señaladas como elemento definitorio de los actuales discursos de la enseñanza y sobre la enseñanza, aunque prevalezcan en los últimos. Actualmente, en los más diferentes espacios, los más diversos textos sobre educación tienen, en común, algún tipo de referencia a la presencia de las TIC en la enseñanza. Sin embargo, a esa presencia se le han atribuido sentidos tan diversos que desautorizan lecturas singulares. Por lo tanto, si parece que no hay dudas acerca de un puesto central asignado a las TIC, tampoco hay consenso en cuanto a su delimitación.

Creemos que, con COVID 19, tales preocupaciones, incluso después de más de 16 años, todavía persisten. Barreto ya anunciaba un cierto vaciamiento en relación al trabajo docente, de restringirse a la elección del material didáctico, al control del tiempo y a consumir mercancías listas (BARRETO, 2004), no muy diferente de lo que ocurre actualmente.

Nos fijamos en el discurso recurrente de que las TIC pueden flexibilizar el trabajo docente, con posibilidades de estar en diversos lugares y en diferentes momentos. Tal ubicuidad puede ser potenciada en prácticas educativas siempre que no sean desarrolladas bajo la perspectiva de la reaccionalidad instrumental, precarizando e intensificando el trabajo docente:

[...] posicionando las tecnologías en el lugar de los sujetos. Este paradigma está constituido por la sustitución tecnológica y la racionalidad instrumental, está inscrito en la "flexibilización", especialmente en la precarización del trabajo docente, siendo coherente con la lógica del mercado: cuanto mayor sea la presencia de la tecnología, menos la necesidad del trabajo humano. En otras palabras, prevé cada vez menos profesores y más alumnos, bajo la afirmación de que el desempeño de los últimos depende menos de la formación de los primeros y más de los materiales utilizados. (BARRETO, 2004, p. 1189)

Creemos que la tecnología, incluso en tiempos de pandemia, debería venir al servicio del hombre, como Saviani y Galvão (2021, p. 39) afirman:

La tecnología, desde el origen del ser humano, no es otra cosa que extensión de los brazos humanos, buscando facilitar su trabajo. Y hoy, con el advenimiento de la automatización, toda la humanidad podría vivir cómodamente con un mínimo de horas de trabajo diario, liberando el tiempo disponible para el cultivo del espíritu, abriéndose a las formas estéticas, es decir, para la apreciación de las cosas y de las personas por lo que ellas son en sí mismas, sin otro objetivo que el de relacionarse con ellas.

En este sentido, podemos aprovecharnos de tales tecnologías desde que como Santos nos sugiere, pluralicemos nuestros conceptos de educación, "ampliando en potencias nuestras autorías" (docentes y discentes) y nuestros "repertorios culturales en red", produciendo diferentes "narrativas y prácticas educativas como campos concretos de investigación y actuación", luchando por "más y mejores políticas de formación", comprometiéndose "creativamente con la dinámica comunicacional online" (SANTOS, 2019, p. 53-55).

Santos nos advierte que: "Si no cambiamos el paradigma educativo y comunicacional, la web 2.0 y la movilidad ubicua acabarán sirviendo para reafirmar lo que ya se hace". Continúa: "[...] necesitamos activar dispositivos de investigación que hagan surgir ambiencias formativas que permitan la movilización de saberes en articulación con la cultura digital y las prácticas docentes en la interfaz ciudad-ciberespacio" (SANTOS, 2019, p. 55-56).

Así que, el trabajo docente en tiempos de pandemia nos desafía a movernos, a no acomodarnos y luchar por ambiciones formativas resignificadas, más plurales, democráticas, participativas y colaborativas, donde haya reinención cotidiana en el sentido de propiciar otras y diferentes aprendizajes para todos los involucrados.

3 CAMINOS METODOLÓGICOS Y CARACTERIZACIÓN DE LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Para los propósitos de esta investigación, los datos serán analizados desde la perspectiva de una investigación cuantitativa y cualitativa de carácter metodológico post-crítico, combinando estudios bibliográficos e investigación de campo. Compartimos con la perspectiva que:

[...] construimos nuestras formas de investigar moviéndonos de varias maneras: adelante y atrás, de lado a lado, de lado a centro, haciendo contornos, curvas, alejándonos y acercándonos. Nos alejamos de lo rígido, de las esencias, de las convicciones, de los universales, de la tarea de prescribir y de todos los conceptos y pensamientos que no nos ayudan a construir imágenes de pensamientos poderosos para interrogar y describir y analizar nuestro objeto. Nos acercamos a esos pensamientos que nos mueven, cuestionamos nuestras preguntas. Nos movemos para evitar la 'parálisis' de la información que producimos y que necesitamos describir y analizar. Nos movemos, en síntesis, para multiplicar significados, formas, luchas. (MEYER y PARAÍSO, 2014, p.18-19)

Al articular técnicas cuantitativas y cualitativas, concordamos con Rodrigues (2007, p. 35-37) cuando afirma:

El factor de cantidad no excluye el factor de calidad. Entonces, el número 3, por ejemplo, expresa una cantidad y varias cualidades. Ser primo, impar, entero y positivo son algunas de las cualidades del número 3. Las cantidades aún expresan algunas no cualidades. El mismo número tres no es par, no es fraccionario, no es un cuadrado perfecto, no es negativo. Los aspectos mencionados son ejemplos de cualidades intrínsecas a las cantidades

[...] la investigación que utiliza números no está necesariamente excluida de la condición cualitativa, como se dijo, a pesar de las etiquetas ampliamente difundidas. Cabe señalar, además, que la denominada investigación cuantitativa no se restringe al ámbito de los estudios descriptivos, en contraposición a la falacia en este sentido, que tiene una amplia difusión.

Incluso utilizando un solo instrumento para la producción de datos, el cuestionario semiestructurado, considerando diferentes dimensiones, cuantitativas y cualitativas, permitió mirar más allá de los números, integrando aspectos objetivos, subjetivos y contextuales, perspectivas macro y micro sociales en un complementarios, creando un mosaico con diferentes texturas, formas y colores sobre el fenómeno de la labor de enseñanza a distancia en tiempos de pandemia.

Durante los meses de abril y mayo de 2020, se aplicó el cuestionario, disponible en la G Suite de Google, compuesto por 28 preguntas, abiertas y cerradas, divididas en tres bloques (datos demográficos, desempeño docente, implicaciones para clases remotas), con 333 respuestas válidas de 12 países, dirigido a docentes iberoamericanos de diferentes niveles educativos. La convocatoria a la participación voluntaria en la encuesta se realizó mediante invitaciones enviadas a listas de correo electrónico y redes sociales. Así, considerando la

necesidad de llegar a la ciudadanía de diferentes países, durante el aislamiento social impuesto por la pandemia, en cuanto al enfoque cuantitativo de la investigación, se adoptó una muestra no probabilística por conveniencia, siendo los encuestados quienes tuvieron la oportunidad de responder la encuesta.

Tal diversidad de participantes y contextos, creemos que es una riqueza, porque nos permitió ampliar nuestras comprensiones sobre el trabajo docente y ampliar otras comprensiones desde diferentes voces, con multiplicidades socioculturales y educativas.

De los 333 participantes del estudio, 145 son de Brasil (43,5%), 109 de Chile (32,7%), 32 de España (9,6%), 24 de México (7,2%) y 23 de otros países (6,9%). Tal participación se puede atribuir al hecho de que los investigadores involucrados en esta investigación provienen de los países con mayor número de encuestados y, probablemente, participantes en sus redes de colaboración.

En cuanto al género, tenemos 219 mujeres (65,8%), 113 hombres (33,9%) y 1 otro (0,3%). Es interesante señalar que nos centramos en los profesores y, a partir del número de encuestados, se desprende que siguen siendo en su mayoría profesoras. En Brasil, según el Censo (2018), de las matrículas en los cursos de pregrado son mujeres, mientras que el 28,7% son hombres, lo que muestra la presencia femenina en la docencia.

La edad de los encuestados es en su mayoría de 41 a 50 años (126 personas, 37,8%). De 20 a 30 años, tenemos 26 encuestados (7,8%); de 31 a 40, tenemos 74 encuestados (22,2%); de 51 a 60, tenemos 84 encuestados (25,2%); y, con más de 60, tenemos 23 encuestados (6,9%). Vale la pena discutir aquí el concepto de inmigrante nativo y digital, planteado por Prensky (2001) llamando la atención sobre las diferentes generaciones y sus acciones en el ciberespacio, según sea antes o después de la disponibilidad de información rápida y accesible en la red informática - la web.

Sin embargo, según Souza (2013, p. 17), el concepto se trivializó y se redujo a una cuestión de grupo de edad: "lo que se percibe es que idealizaron a los nativos como individuos nacidos después de 1980 y a los inmigrantes digitales como nacidos antes de esa fecha". Según el autor (2013, p. 17), "[...] se cree que los Inmigrantes Digitales pueden asumir características como 'Vivencia y Convivencia en Redes', 'Experiencia/madurez' y 'navegabilidad/conectividad', sin dificultades en las vivencias y vivencias que asumen en el ciberespacio". También lo evidencian Reeves y Eunjung (2008) al afirmar que la relativización entre una generación dada y su nomenclatura se hace en un intento de distinguir cada generación, sin embargo, el factor preponderante en este proceso de caracterización es la historia de cada sujeto, lo que hace que sea una percepción diferente si esto se basa únicamente en las fechas.

En las áreas de formación del profesorado, aparecieron: pedagogía (81), ciencias tecnológicas (56), ciencias humanas y sociales (37), ciencias exactas (65) y datos sin respuesta (94). En cuanto a la formación de los participantes, 47 tienen sólo un título, 29 tienen un máster, 128 tienen un doctorado y 35 tienen otra formación. Teniendo en cuenta solo los registros de capacitación, tenemos una gran mayoría de maestros con alguna capacitación más allá de la graduación. Como dice García (1999, p. 26) sobre la formación continua, "[...] incluye todas las actividades planificadas por las instituciones, o incluso por los propios docentes, con el fin de permitir el desarrollo profesional y la mejora de su docencia".

La gran mayoría de los profesores (287) tienen más de 7 años de experiencia en la enseñanza y el uso de Internet. Según Huberman (2000), con más de 6 años de experiencia docente, ya no se les considera profesores principiantes.

En cuanto al nivel educativo que imparten los docentes, 12 (3,6%) se encuentran en educación infantil, 49 (14,7%) en educación primaria, 51 (15,3%) en secundaria y 221 (66,4%) en educación superior. De los 333 docentes, 160 (48,0%) están adscritos a instituciones públicas, 120 (36,1%) a instituciones privadas y 53 (15,9%) a instituciones mixtas (público-privado).

Podemos percibir que, entre los participantes, surge la pluralidad, tanto en relación con sus orígenes, edades, géneros, áreas de formación, tiempo de experiencia en la docencia y uso de Internet, además del nivel de educación y el tipo de institución en la que los participantes forman parte. Tal diversidad puede mostrarnos, en lugar de debilidades, riquezas en el sentido de abrazar diferentes perspectivas en relación con las personas que se insertan en el fenómeno del trabajo de la enseñanza a distancia, perspectivas que implican y afectan el proceso educativo y pueden producir tensión en la descripción e interpretación de los datos.

4 DIFERENCIAS DE/EN EL TRABAJO DOCENTE REMOTO: ALGO DE TENSIÓN

Uno de los retos de la sociedad, definido por la Unión Europea, es: “Europa en un mundo cambiante: sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas”. La UNESCO (UNESCO – AGENDA 2030) enfatiza fuertemente la necesidad de eliminar las desigualdades de género y facilitar el acceso a todos los niveles de educación para la igualdad. Con esto, se busca principalmente el análisis e implementación de medidas que promuevan la inclusión de estudiantes pertenecientes a culturas y grupos minoritarios, minimizando, entre otros aspectos, el impacto de las desventajas sociales.

La pandemia afectó duramente a la sociedad, pero especialmente a los grupos minoritarios, destacando la brecha tecnológica que existía y existía antes de la pandemia, no solo en los países en desarrollo, sino también en los países más desarrollados (SAID-HUNG, GARZÓN-CLEMENTE y MARCANO, 2020). Los centros educativos y los docentes tuvieron que migrar abruptamente, de la enseñanza presencial a la online, para continuar con las actividades docentes. Sin embargo, la falta de conexión a Internet, de recursos o de un entorno adecuado para estudiar en diferentes hogares, ha dificultado la docencia en todos los niveles educativos (GREEN, BURROW y CARVALHO, 2020). Este hecho afectó particularmente a las familias más vulnerables, aumentando la marginación de los estudiantes que no pudieron continuar sus estudios.

En este sentido, traemos un dato relacionado con la falta de computadora en casa, y de los 333 encuestados, 227 (68,2%) señalaron tal ausencia, 268 (80,5%) señalaron la mala conexión a Internet, 208 (62,5%) señalaron la falta de conexión y 203 (61,0%) señalaron la falta de dispositivos (Tabla 1). Nos preguntamos, por tanto, cómo es posible desarrollar una práctica docente sin los mínimos recursos necesarios. Según Fleuri y Ferreira (2012, p. 318), “[...] Se puede decir que todavía existe, en el contexto desigual en el que vivimos, la privación de ciertos bienes materiales e inmateriales”. Es necesario considerar, por supuesto, las “brechas a abordar, como el acceso a las tecnologías, por factores sociales que demandan la implementación de políticas públicas, hasta la familiarización con las multiherramientas digitales y los ajustes pedagógicos en todas las disciplinas” (GIOVA, 2015, p. 47). La pandemia ha aumentado las desigualdades digitales existentes (BEAUNOYER, DUPÉRE, GUITTON, 2020).

Tabla 1 - Desigualdades reveladas durante el trabajo docente remoto*

Desigualdades	n	%
Mala conexión a Internet	268	80,5
Falta de ordenadores en hogar	227	68,2
Diferencia digital entre alumnos	212	63,7
Falta de conexión a Internet	208	62,5
Falta de dispositivos	203	61,0
Brecha digital entre alumnos y profesores	153	45,9
Diferencia digital entre alumnos y familia	152	45,6
Alineamiento: normas y legislación	95	28,5
Desigualdades en la salud	37	11,1
Otras	22	6,6
Desigualdades de género	17	5,1
Ninguna	5	1,5

(*) Los participantes podían seleccionar más de una opción

Fuente: [Investigación de campo]

Entendemos que éste sería solo uno de los elementos dentro de la complejidad en el acto de enseñar, pero que debe conformar el escenario educativo. Además de la falta, también destacamos, como Fleuri y Ferreira (2012, p. 318) que:

Sin embargo, cambiar este escenario no solo se hace garantizando el acceso material a la computadora conectada a Internet, también es necesario movilizar procesos de participación activa y creativa en la producción cultural, educativa, política y económica a través de las tecnologías digitales de comunicación.

Para desarrollar una participación tan activa y creativa en tiempos de pandemia, 295 participantes ven la necesidad del aula remota, no la niegan. Sin embargo, 244 afirman la necesidad de formación para el aula remota. Para educar, en contextos complejos, es necesario ser, pensar y replantear la figura del educador. El papel del educador, en esta perspectiva, va mucho más allá de la tarea de “transmitir” conocimientos. Su tarea “[...] consiste en la búsqueda de promover y alimentar contextos relacionales y problemáticos que sustenten la relación entre personas que buscan comprender y enfrentar los desafíos que surgen en su práctica” (FLEURI, 2009, p. 42).

En cuanto al hecho de que estos docentes hayan recibido, en algún momento, alguna formación sobre cómo realizar clases en línea, metodologías, uso de plataformas, entre otros, al ser acusados, 244 (73,3%) dijeron que sí y 89 (26,7%) que no. Con esto, entendemos que la formación docente aún no llega a todos y, cuando lo hace, necesita dialogar con la realidad a la que se insertan docentes y alumnos. Nóvoa (1995, p.28) nos advierte: “trabajar por la diversificación de modelos y prácticas formativas, instituyendo nuevas relaciones entre el profesorado y el conocimiento pedagógico y científico”. Continúa el autor: “La formación pasa por la experimentación, la innovación, la puesta a prueba de nuevos modos de trabajo pedagógico. Y, a través de la reflexión crítica sobre su uso. La formación pasa por procesos de investigación, articulados directamente con las prácticas educativas”.

Este dato es concordante con datos de la investigación brasileña *TIC Educação 2019* (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2020) realizada por CETIC (*Departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR*), que procesó diversos datos recopilados de estudiantes de primaria y secundaria, de escuelas públicas y privadas, en todas las regiones de Brasil. Con relación a los docentes, en cuanto al acceso a cursos de formación en el año anterior a la encuesta, se reveló que el 69% de los docentes de las escuelas públicas y el 88% de las privadas realizaron cursos sobre el uso de tecnologías en las nuevas prácticas docentes. Sin embargo, en lo que se refiere a la formación en programas informáticos o aplicaciones para la creación de contenidos educativos, el 60% de los docentes de las escuelas privadas realizaron este tipo de formación, mientras que solo el 37% de los docentes de las escuelas públicas participaron en cursos con este objetivo.

Entendiendo que la enseñanza y el aprendizaje se dan de manera interrelacionada, 244 de los participantes también señalan la necesidad de que los estudiantes se capaciten para el proceso educativo en un contexto pandémico. Llevar al alumno al proceso es refutar una lógica binaria, la que separa la enseñanza del aprendizaje, el alumno del profesor. Coincidimos con Fleuri cuando afirma que las relaciones entre diferentes culturas se consideran desde una lógica binaria, no permitiendo “[...] comprender la complejidad de los agentes y las relaciones implicadas en cada polo, ni la reciprocidad de las interrelaciones, ni

la pluralidad y variabilidad de significados producidos en estas relaciones" (FLEURI, 2003. p.24).

En cuanto al apoyo y a los recursos o materiales aportados por las instituciones para el desarrollo de las aulas remotas, en las primeras semanas de iniciado el trabajo docente remoto, las instituciones recurren a recursos que tienden a ser preexistentes, que no precisaron de un proceso complejo de preparación y elaboración, tales como tutoriales (57,7%), enlaces a recursos de Internet (52,6%). Luego, en orden de decreciente aparecen el soporte técnico (42,6%) y las aulas de formación on line (44,7%), primando el foco en lo tecnológico. Un poco más de un tercio de los profesores señalan haber recibido apoyo pedagógico (34,5%) y un 11,4% indican que no recibieron ninguna ayuda en estas primeras semanas (Tabla 2).

Tabla 2 - Apoyo y recursos proporcionados por las instituciones para las aulas remotas*

Apoyo y recursos	N	%
Tutoriales	192	57,7
Links	175	52,6
Soporte técnico	149	44,7
Aulas de formación on line	142	42,6
Guías digitales	142	42,6
Apoyo pedagógico	115	34,5
Guías impresas	26	7,8
Otra ayuda	35	10,5
Ninguna ayuda	38	11,4

(*) Los participantes podían seleccionar más de una opción

Fuente: [Investigación de campo]

La posibilidad de un uso eficiente y eficaz de los recursos puestos a disposición por las instituciones se ve afectada por un conjunto de factores descritos por Beaunoyer, Dupéré, Guitton (2020): los medios técnicos (la calidad de los equipos accesibles, tanto en términos de hardware y software, como de potencia y confiabilidad). Conexión a Internet); autonomía de uso (donde se accede a la tecnología y se percibe la libertad de usarla como se desee); redes de apoyo social (asistencia de otros usuarios experimentados); y experiencia (dimensión de tiempo que permite a las personas estar suficientemente familiarizadas con la tecnología para retener los beneficios de su uso).

En este sentido, ante tanta variedad de insumos, tanto para la formación como para la propia práctica, Santos (2018, p. 154) llama nuestra atención sobre la docencia:

[...] una actividad compleja y desafiante, que requiere que el maestro esté constantemente dispuesto a aprender, cuestionar e investigar cómo y por qué enseñar. En una sociedad en constante cambio e infinita incertidumbre, las demandas de docencia en la universidad han ido en aumento. Así, el problema de la formación de formadores y su práctica docente en la universidad, necesita ser repensado necesariamente en cuanto a la estructura de sus procesos y prácticas comunicativas. Si hasta ahora la universidad se había estructurado como difusora de conocimiento, como transmisora de contenidos en una perspectiva unidireccional, de uno a muchos y debido al desplazamiento del centro de comunicación con la cultura digital, es necesario reposicionarla mediante cuestiones y propuestas curriculares y formativas de la época contemporánea.

En este momento de la pandemia, los profesores ya estaban usando algunas plataformas, sin embargo, esto se ha intensificado y notamos que otras plataformas comenzaron a ser utilizadas por los docentes, incluidas *lives* en las redes sociales, herramientas gratuitas puestas a disposición por los países. En cuanto a los sistemas y sistemas de gestión del aprendizaje (SGA) utilizados en el trabajo docente a remoto, 140 participantes señalaron Moodle, 78 otros EMS, 57 Google Classroom, 17 Canvas, 14 WordPress y 9 Blackboard (Tabla 3). A partir de los resultados de este estudio y del estudio de Said-Hung, Garzón-Clemente y Marcano (2020), encontramos que los docentes respondieron de manera directa y autónoma a los estudiantes y, aunque se identifica un bajo contacto institucional, la evaluación institucional para el período analizado es positivo.

Tabla 3 - Sistemas de Gestión del Aprendizaje utilizados durante el trabajo docente remoto

Sistemas de Gestión del Aprendizaje	n	%
Moodle	140	44,4
Google Classroom	57	18,1
Canvas	17	5,4
WordPress	14	4,4
Blackboard	9	2,9
Otro SGA	78	24,8
TOTAL	315	100,0

Fuente: [Investigación de campo]

En cuanto al uso de entornos de este tipo, la investigación brasileña *TIC Educação 2019* (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2020) reveló que el 14% de las escuelas públicas urbanas tenían una plataforma de entorno de aprendizaje virtual (AVA), frente al 64% de las escuelas privadas. Es decir, en el año anterior a la pandemia, esos entornos no estaban muy disponibles.

Para comunicarse con sus alumnos, predominan los medios que ya poseían los profesores, tales como e-mail (63,1) y WhatsApp (61,3%). Ya en menor medida las aplicaciones que permiten realizar videoconferencias o *lives*, tales como Google Meet (38,1%), Zoom (27,3%), Hangout (25,2%) y Skype (18,6%). Y en mucho menor medida el uso de la tradicional llamada telefónica (15,9%) (Tabla 4). Dichos datos nos muestran que las tecnologías digitales han provocado cambios en la labor docente, en el uso orquestado de los recursos disponibles orientados a la comunicación personal más cotidiana y la paulatina integración de sistemas de comunicación disponibilizados institucionalmente. Para Area y Pessoa (2012, p. 14), estas herramientas y recursos tecnológicos:

[...] han provocado, o al menos han acelerado, una revolución de amplio alcance en nuestra civilización que gira en torno a la transformación de los mecanismos de producción, almacenamiento, difusión y acceso a la información; en las formas y los flujos comunicativos entre las personas; así como en los lenguajes expresivos y de representación de la cultura y el conocimiento.

Tabla 4 - Sistema usado por los profesores comunicarse con sus estudiantes*

Sistema de comunicación	n	%
Correo electrónico	210	63,1
WhatsApp	204	61,3
Google Meet	127	38,1
Zoom	91	27,3
Hangouts	84	25,2
Skype	62	18,6
Llamadas telefónicas	53	15,9
Otro	68	20,4

(*) Los participantes podían seleccionar más de una opción

Fuente: [Investigación de campo]

La investigación *TIC Educação 2019* (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2020) revela datos que son confirmados con los recopilados en nuestro estudio, en cuanto al uso de las redes sociales para actividades escolares: el 61% usa WhatsApp en estas actividades. El uso de este recurso de comunicación en las actividades escolares ya era una realidad, como en nuestras vidas, que se vio potenciada durante la pandemia. Asimismo, se destaca la gran cantidad de *lives* y *webinars* (ponencias y conferencias retransmitidas en directo a través de Internet y que pueden o no grabarse) socializados a través de esta y otras redes sociales. Si bien existen canales de comunicación, en el estudio Iberoamericano, que recoge las percepciones de docentes y alumnos en las primeras semanas de Educación Remota Emergencial, se evidencia la necesidad de mejorar los canales de comunicación y, al mismo tiempo, implementar programas de apoyo que promover la construcción de vínculos institucionales y el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de docentes y estudiantes.

En estas transformaciones, las diferencias aparecen e implican directamente la labor docente y sus prácticas educativas. Cuando, por ejemplo, se pregunta a los participantes si ven una diferencia digital entre los estudiantes, 212 (63,7%) dicen que sí. Además, sobre la brecha digital entre estudiantes y profesores, 153 (45,9%) dicen que existe (Tabla 1). En este sentido, entendemos que tanto los docentes como los alumnos carecen de una formación, no meramente instrumental, sino que provoca reflexiones, resignificaciones y resistencia cuando sea necesario.

La formación continua del profesorado debe basarse en la Cibercultura: entorno cultural contemporáneo, fuertemente marcado por las tecnologías digitales, donde las relaciones sociales se engendran en una nueva forma de comunicación y aproximación entre personas de todo el mundo, que provoca una seria reflexión por parte de parte de los docentes frente a la vida cotidiana de la escuela, haciéndolos buscar redefinir su práctica y, en este movimiento de resistencia, pensar en los límites posibilidades de una respuesta didáctica a las demandas de los sujetos sociales de este nuevo tiempo (BATISTA y PESCE, 2018, p.97).

Tal vez, en este llamado nuevo tiempo, debemos pensar en propuestas que unan a los miembros de la comunidad educativa, estableciendo puentes y promoviendo aprendizajes culturales: "[...] un aprendizaje centrado en la complejidad de la realidad de la cultura, propiamente un aprendizaje consciente de puentes que interconectan a los seres vivos con su mundo, entre ellos, dentro y fuera de las especies, y dentro de ellos mismos" (DRAVET y CASTRO, 2019, p.13). Además del conocimiento del conocimiento, los autores apuestan "[...] en la construcción de una conciencia del proceso de conocimiento que se da entre la información de los medios digitales y las facultades de aprendizaje, pero también de saber vivir y pensar bien", que también creemos.

5 ALGUNAS CONSIDERACIONES Y PROPOSICIONES

Considerando los datos presentados y el análisis desarrollado, si bien existe una gran diversidad entre los 333 participantes de la investigación: de 12 países iberoamericanos, con diferentes edades y géneros, múltiples orígenes, con diferentes años de experiencia en la docencia y en diferentes niveles educativos, presentan marcados elementos comunes para enfrentar el trabajo docente remoto, tales como la ausencia o mala conexión a Internet y el uso de recursos tecnológicos personales para comunicarse con los alumnos. Además, se evidencia la falta de computadoras, dispositivos tecnológicos y formación de los profesores.

Incluso con una variedad de recursos y materiales para apoyar el trabajo de enseñanza a distancia, desde tutoriales, enlaces, soporte técnico, clases de capacitación, guías digitales e impresas, aún así, los participantes demuestran que aún no es suficiente y no para todos, como hay una brecha digital.

Además de los apoyos, existe una preocupación por la apropiación tecnológica en el sentido de utilizar tecnologías digitales, producir conocimiento, culturas, experiencias con sentido y significado. Los participantes ven la necesidad de aulas remotas, pero directamente ligadas a la formación, hecho que puede denotar una labor de enseñanza a distancia más participativa, con mayor protagonismo y autoría. No sería un simple acto o un pragmatismo tecnológico, sino algo articulado con espacios más democráticos y menos exclusivos, con posibilidades de abarcar diversidades, diferencias y multiplicidades de contextos.

Podríamos pensar en las proposiciones como formaciones más dialógicas, en las que se comparten las experiencias vividas por los profesores; en políticas públicas más inclusivas, a fin de subsidiar la labor docente con formación continua, con tecnologías adecuadas e internet; y, prácticas de enseñanza más articuladas a lo contemporáneo, en las que profesores y alumnos pudieran construir conocimientos coherentes y significativos para sus vidas.

Para superar las aún grandes desigualdades sociales en los países, como el acceso a estos recursos tecnológicos, se deben implementar políticas públicas, a fin de garantizar Internet, computadoras, *tablets*, en definitiva, los nuevos cuadernos y lápices para estudiantes y docentes. Estas medidas son cada vez más esenciales para garantizar el derecho fundamental a la educación y, en última instancia, a la ciudadanía.

Tal vez, un gran aporte que puede dejar la pandemia, en lo que se refiere a la educación, sea el despertar a estas nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje, que ahora forman parte del contexto de profesores, estudiantes y directivos. Es posible que este momento contribuya no solo al desarrollo de habilidades y competencias para que los docentes ingresen a la realidad del mundo híbrido de la cibercultura, sino también a la problematización y reflexión de los diferentes contextos que implican la docencia remota.

Es necesario resaltar que existen varias claves para las transformaciones de la calidad, vinculadas a las técnicas, a las metodologías, a las estrategias pedagógicas, a la formación y los roles activos y protagonistas de los participantes en el contexto educativo con tecnologías. Quizás, deberíamos empoderarnos con transformaciones digitales basadas en las experiencias que nos hemos visto obligados a vivir, aliándonos con la búsqueda de más que técnica, pero con artefactos tecnológicos que respondan a nuestros conceptos educativos democráticos de colaboración, participación, implicación, compartir y reflexión crítica.

Reflexionar sobre la labor docente en tiempos de pandemia es pensar en su bienestar y, en su ausencia, en lo que puede tener como consecuencia la enfermedad del docente: “[...] enseñar el bienestar como un proceso dinámico, construido durante la experiencia profesional y que se da en la intersección de dos dimensiones, una objetiva y otro subjetivo” (REBOLO y CONSTANTINO, 2020, p. 446). Para ellos, “En la intersección de las dimensiones objetiva y subjetiva, se vislumbra la posibilidad de construir el bienestar (o malestar) docente”.

Esto no es nuevo, sin embargo, un “otro” contexto para la educación ciertamente se presenta. En el estudio verificamos que la preocupación de las instituciones durante las primeras semanas de trabajo docente remoto, estuvo centrada en ofrecer recursos tutoriales y enlaces a recursos. Es necesario replicar el estudio para constatar si se han evidenciado cambios en el apoyo hacia los profesores y estudiantes por parte de las instituciones y si han implementado apoyos y ayudas en relación con los cuidados de salud física y mental.

REFERÊNCIAS

AREA, Manuel; PESSÔA, Teresa. De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la web 2.0. **Comunicar**, 38, XIX; 2012.

Grupo de Investigación en Multiculturalidad, Innovación y Tecnologías Aplicadas (MITA). Salamanca: Universidad de Salamanca, 2019. Disponível em: <https://mita.usal.es/>. Acesso em: 19 set. 2023.

BARRETO, Raquel. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.

BATISTA, Valter Pedro; PESCE, Lucila. Educação e cibercultura: formação docente em contexto de resistência. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 97-110, jan./abr., 2018.

BEAUNOYER, Elisabeth; DUPÉRE, Sophie; GUITTON, Matthieu. COVID-19 and digital inequalities: reciprocal impacts and mitigation strategies. **Computers in Human Behavior**, v. 111, p. 106424; 2020.

CENSO. **CENSO da Educação Superior 2018** - INEP. [Censo da Educação Superior 2018.indd - Inep](#)

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2019**. São Paulo: (NIC) Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2020. E-book (342 p.). Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf

DRAVET, Florence; CASTRO, Gustavo de. Aprendizagem, meios digitais e afeto: propostas para um novo paradigma na educação superior. **Interface** (Botucatu), 23; 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, Aug.; 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Introdução conceitual à educação para diversidade e cidadania**. Florianópolis: MOVER/NUP/CED/EAD/UFSC; 2009. 91 p. ISBN 978-85-87103-49-9.

FLEURI, Reinaldo Matias; FERREIRA, Viviane. Desafios à inclusão digital para a escola latino-americana. **Revista Pedagógica**, v. 14, n. 28, p. 303-332; 2012. ISSN 1984-1566.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma educação continuada**. Porto: Porto; 1999.

GIOVA, Giuliano. Educação e cidadania digital: nascer, morrer e renascer no mundo digital, onde deixaram o manual? In: ABRUSIO, Juliana [coord.]. Educação digital. **Revista dos Tribunais**, São Paulo; 2015.

GREEN, Jennifer; BURROW, Marla; CARVALHO, Lucila. Designing for transition: supporting teachers and students cope with emergency remote education. **Postdigital Science and Education**, v. 2, n. 3, p. 906-922, 2020.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA A. (org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto; 2000.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e sua formação**. 2.ed., Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote; 1995, p. 13-33.

PRENSKY, Mark. Digital natives, digital immigrants. Part.1. **On the Horizon**, v.9, n.5, p. 1-6; 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

REBOLO, Flavinês; CONSTANTINO, Michel. Escala de bem-estar docente (EBED): desenvolvimento e validação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.50 n.176, abr./jun., 2020.

REEVES, Thomas; EUNJUNG, Oh. **Generational differences**. Handbook of research on educational communications and technology, v. 3, p. 295-303, 2008.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica**: como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas; 2007.

SAID-HUNG, Elias; GARZÓN-CLEMENTE, Rebeca; MARCANO, Beatriz. Ibero-american higher education institutions facing COVID-19, **Journal of Human Behavior in the Social Environment**; 2020. DOI: 10.1080/10911359.2020.1842835.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Edméa; STRUCHINER, Miriam. **Quebrando tabus**: EaD, palavra proibida. Canal da Extensão UFRJ no Youtube, 2020. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=oX3ziwrqNbo>

SANTOS, Rosemary dos. A formação de formadores na cibercultura e a atuação docente universitária. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 154-174, jan./abr., 2018.

SAVIANI, Dermeval e GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Ano XXXI, n. 67, jan.2021. Pandemia da Covid-19: trabalho e saúde docente.

SOUZA, Marcos de. **O real conceito de nativos e imigrantes digitais nas redes sociais digitais**: conceitos, vivências e comportamento, 2013. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes: UENF, 2013. Centro de Ciências do Homem.

UNESCO (AGENDA 2030) UNESCO, Paris et al. **Education 2030**, Incheon Declaration and Framework for Action. World Education Forum 2015. In: World Education Forum; 2015.

Revisão gramatical realizada por: Mario Vásquez Astudillo e Elva Morales Robles.

E-mails: mario.astudillo@ufsm.br ; elvamorales@usal.es