

# La cualificación del profesorado universitario y los retos en América Latina: caso coronavirus

---

JESÚS GABALÁN-COELLO

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

MADDALENA DELLA VOLPE

*Universidad de Salerno*

FREDY EDUARDO VÁSQUEZ-RIZO

*Universidad Autónoma de Occidente*

MARÍA LUISA NIETO-TABORDA

*Universidad Católica de Pereira*

MÓNICA YULENI CASTRO-PEÑA

*Universidad Católica de Pereira*

## **Resumen**

En esta investigación se expresa una visión en torno a la cualificación de los profesores para afrontar el enfoque de formación que emergió a partir de la situación de emergencia sanitaria declarada en el año 2020 en América Latina. Presentaremos una descripción de variables influyentes y de discursos profesoraes relacionados con la cualificación de los docentes universitarios, que va desde la fortaleza que ha representado para algunos profesores hasta las situaciones que deben mejorarse para articularse adecuadamente con las competencias digitales necesarias. Surge la necesidad de incorporar caminos permanentes de cualificación digital como medio que permita contribuir al mejoramiento del proceso de en-

señanza-aprendizaje. Nuestro objetivo es profundizar las condiciones sobre las cuales se han desarrollado los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la emergencia sanitaria, para identificar los aspectos de contexto de América Latina, así como las principales brechas existentes para coadyuvar a la identificación de caminos de mejoramiento a nivel estratégico, táctico y operativo.

### **Palabras clave**

Cualificación, Educación, Digitalización, América Latina, COVID-19.

## Introducción

A raíz de la situación de emergencia sanitaria mundial en el año 2020, como efecto de la pandemia ocasionada por la COVID-19 y sumado a las irreparables pérdidas de vidas humanas, muchos sectores de la sociedad han sufrido gravemente a raíz de los confinamientos declarados por los países, como medida para minimizar la probabilidad de contagio. En este sentido, el sector educativo no ha sido ajeno a estas problemáticas; de hecho, en muchas instituciones alrededor del mundo se ha pasado de labores académicas en su mayoría presenciales, a esquemas que intentan responder desde la presencialidad digital, asistencia remota o virtualidad. La transmisión comunitaria representa un particular reto para las Instituciones de Educación Superior (IES) y las actividades que desarrollan al interior de un campus (Murphy, 2020)“mendeley”:{“formattedCitation”}:(Murphy, 2020. Este cambio de contextos presenciales al aprendizaje remoto es fundamentalmente hace necesario comprender este nuevo paradigma en aras de tomar decisiones sobre lo que puede convertirse en una formación permanente en línea y en un proceso de enseñanza-aprendizaje establecido de forma remota.

Es importante señalar que gran parte de las instituciones educativas y, particularmente, las IES no se encontraban preparadas totalmente

para enfrentar un reto de tales proporciones, a pesar de que, durante los años anteriores, los planes de desarrollo de las instituciones involucraban como un elemento infaltable a la «lejana virtualidad». Siempre los planes de desarrollo explicaban la pertinencia de incorporar modelos híbridos (presenciales y virtuales) o miradas en torno a la presencialidad digital, a las clases remotas o a una aproximación a la virtualidad en sentido estricto.

En este orden de ideas es imperativo reconocer el papel fundamental del profesorado en la viabilidad de la adquisición de aprendizajes por parte de los estudiantes. El profesor es un mediador natural entre las competencias y los conocimientos y la adquisición de estos por parte de los estudiantes. Diversos estudios han señalado la importancia de focalizar las acciones sobre la formación docente, no solamente en aspectos de enseñanza sino también en aspectos que propendan al fortalecimiento de las habilidades digitales del profesorado. El traslado de la escuela a la casa ha hecho patente que los procesos de enseñanza requieran formación y profesionalización, con lo que se reivindica la función docente (Alshehri et al., 2020).

Urge equipar a los maestros con instrumentos estandarizados de enseñanza, pertinentes para los hogares a nivel nacional, especialmente con dispositivos electrónicos para satisfacer las necesidades de enseñanza en línea y con tutorías individuales en el entorno del hogar. También, se debe considerar la necesidad de los estudiantes de equipos básicos de aprendizaje (Khanna y Kareem, 2021; Macintyre et al., 2020).

En América Latina se perciben algunas brechas importantes, en comparación con los países desarrollados, puesto que el contexto social, económico y cultural limita, con más énfasis en los sectores rurales, la posibilidad de acceso a las tecnologías. Por lo anterior, nuestra investigación intenta establecer una mirada alrededor del rol determinante del profesorado en la calidad de la educación superior y en la necesidad de incorporar caminos permanentes de cualificación digital como medio para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

# La cualificación digital del profesorado universitario en América Latina después de la COVID-19

Las prácticas laborales han tenido que cambiar como consecuencia de los efectos producidos por la COVID-19. Indiscutiblemente, los profesionales se han adaptado a un nuevo entorno, de la misma manera como lo han hecho los docentes quienes, a partir de este nuevo desafío, han tenido que integrar de manera masiva e inmediata las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la educación (Kim y Asbury, 2020). En un entorno siempre más digitalizado se hace preciso contar con habilidades personales, sociales y profesionales orientadas a abordar cambios propios de la era digital, así como a integrar nuevos modelos de aprendizaje, metodologías y recursos que permitan pasar de un aula tradicional a una digital; en donde se puedan potencializar las competencias necesarias para afrontar los desafíos futuros, dejando claro que las TIC no son un fin sino un medio (Sabaleté Suárez y Roblizo Colmenero, 2021). Ahora, el rol de los docentes requiere que ellos sean creativos y que cuenten con competencias digitales para mantener a los estudiantes comprometidos y con acceso a una educación de calidad. Así como esta realidad ha servido para convertir cada hogar en un aula, también ha demostrado que este no cuenta con un entorno que apoye el aprendizaje donde la figura docente sea clave.

La digitalización en América Latina y el Caribe se encuentra en un nivel de desarrollo intermedio en relación con otras regiones del mundo, en términos de ecosistema digital. Nivel de ingresos, zona geográfica, relación con las tecnologías, calidad de internet son factores condicionantes que en esta área se convierten en obstáculos para el rendimiento de la digitalización y no permiten que el nivel sea tan especializado como en otras regiones del mundo (Agudelo et al., 2020), lo que golpea, de manera precisa, a la educación.

La relación entre educación y digitalización resulta eficaz cuando los docentes tienen competencias digitales relacionadas con el uso de la tecnología educativa. Son habilidades cruciales para la adición de la transformación digital, el *big data* y la alfabetización digital y de datos en el

aula, cada vez más esenciales —como en el pasado lo fueron la salud física y el bienestar mental respecto al entorno educativo (OECD, 2018)—. Algunos países cuentan con medidas propias desarrolladas para cada uno de sus sistemas educativos. Sin embargo, estos se han enfocado más a nivel de educación superior y menos en la educación básica y secundaria. Es un resultado que se evidencia también en el énfasis de las investigaciones, más enfocadas en lo que atañe a la educación superior (Agudelo et al., 2020; Casillas Martín et al., 2020).

Es relevante destacar que, para la educación de las generaciones actuales, no es suficiente la utilización de tecnologías para el ejercicio de la profesión, pues las competencias digitales ya juegan un papel importante como garantía de formación adecuada y como agente de cambio. El docente debe velar por una interacción eficiente con los actores de la educación para lograr sus objetivos en la enseñanza, investigación y proyección social. En las aulas, las competencias digitales han sido incorporadas como medios de apoyo para la orientación de las clases.

Diversos estudios realizados antes de los acontecimientos de la COVID-19 se enfocan en dos aspectos diferentes de las competencias digitales por parte de los docentes: algunos las consideran como la administración del ambiente de aprendizaje digital, a través de la gestión y el uso de los dispositivos dentro de un entorno de aprendizaje físico o en línea (Starkey, 2020) y otros, como la capacidad de utilizar las TIC para una comprensión adecuada y consciente de su impacto en el proceso de aprendizaje estudiantil (Alt, 2018; Esteve-Mon et al., 2020; Krumsvik, 2014; Pareja Roblin et al., 2018; Spiteri y Chang Rundgren, 2020).

Adicionalmente, otros autores han relacionado el éxito de la implementación de las TIC en los espacios de aprendizaje con la actitud, el conocimiento y las experiencias que los docentes pueden proporcionar para adaptarlas a las características de cada entorno (Casillas Martín et al., 2020). Así, integrar la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje puede ser útil para lograr innovación en el aula y reformas educativas en las instituciones, alineándolas a enfoques más tecnológicos y adaptados a las necesidades cambiantes de los estudiantes (Tondeur et al., 2016).

A su vez, Hatlevik (2017) relaciona la percepción positiva que tienen los docentes sobre sus competencias y estrategias en TIC con su uso

eficiente en el aula de aprendizaje. Rubach y Lazarides (2021) mencionan que los docentes que consideran más altas sus competencias básicas en TIC son aquellos que usan de manera cotidiana las tecnologías digitales tanto en su vida personal como profesional y que enfocan su enseñanza en métodos centrados en el estudiante.

Por otro lado, Amhag et al. (2019) y Gudmundsdottir y Hatlevik (2018) hacen énfasis en el análisis de los equipos que forman a los docentes, sosteniendo que la integración a la tecnología digital representa sólo un apoyo a los diferentes temas disciplinarios y que no se realiza una real educación digital con el objetivo explícito de mejorar directamente el nivel de competencias digitales. Los formadores cuentan con una responsabilidad doble: utilizar las TIC en su propia enseñanza y contribuir al desarrollo de esas competencias en los docentes en formación. Rodríguez-García et al. (2017) evidencian como una buena formación de los profesores está relacionada con una mayor calidad de la docencia a los estudiantes, por lo que se espera que las nuevas competencias digitales adquiridas de los docentes promuevan finalmente el progreso educativo en los países.

En general, las competencias digitales vienen definidas como las habilidades y las prácticas para el uso de nuevas tecnologías de manera significativa; como herramientas que permiten el aprendizaje, el trabajo, el tiempo libre, bajo la comprensión de su importancia tanto en la sociedad como en la vida, y como motivación para participar en el mundo digital como actor activo y responsable (Ilomäki et al., 2016).

En este punto, se hace necesario diferenciar las competencias digitales indispensables para los contextos educativos (Pettersson, 2018). Estas involucran un acercamiento, como argumenta Krumsvik (2014), al dominio exitoso de las competencias en los docentes o formadores de docentes en el uso de las TIC, con una conciencia de sus implicaciones en las estrategias de aprendizaje físico y en el entorno digital. El autor sugiere también que las competencias digitales sean abordadas desde tres niveles: básicas, entendidas como uso de herramientas TIC, acceso a la información y comunicación; enfoque didáctico en competencias TIC, como el uso de la tecnología al servicio de la enseñanza y estrategias de aprendizaje, como aprender a aprender utilizando las competencias en

TIC. Así, los resultados se pueden relacionar con las destrezas, habilidades y actitudes independientemente de las diferentes áreas y dimensiones del conocimiento.

Dado lo anterior, es necesario profundizar en las condiciones sobre las que se han desarrollado los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la emergencia sanitaria, para identificar los aspectos del contexto de América Latina, así como de las principales brechas existentes, para coadyuvar a la identificación de caminos de mejoramiento a nivel estratégico, táctico y/u operativo.

## Metodología

En época de crisis pandémica son diversos los estudios que se han realizado con el ánimo de identificar la situación de la educación superior, a través de variables como la adaptación tecnológica, la enseñanza y el aprendizaje, el compromiso del estudiante y la experiencia del profesorado hacia las aulas virtuales.

Los elementos metodológicos de la investigación realizada se resumen a continuación:

### *Población y muestra*

La población bajo estudio corresponde a profesores cuya vinculación laboral fundamental se encuentre en IES de países latinoamericanos durante el año 2020. Es importante mencionar que dicha selección obedece a profesores de asignaturas que antes de la situación de emergencia se encontraban desarrollando procesos bajo un enfoque de presencialidad. Se ha aplicado una encuesta basada en categorías y preguntas asociadas y se ha obtenido el siguiente número de respuestas:

**Tabla 1.** Número de profesores participantes

País	No. de profesores indagados
Bolivia	410
Colombia	225
Ecuador	114
Paraguay	64
Perú	263
Uruguay	254
Total	1.330

*Fuente:* Elaboración propia.

### *Tipo de estudio*

Se desarrolla un estudio de naturaleza descriptiva.

### *Procedimiento*

Se emplean la heteroevaluación y la autoevaluación a través de preguntas formuladas a los actores.

### *Técnica*

Encuesta.

### *Instrumento*

Cuestionario de opinión a profesores sobre Educación Superior en tiempos de la Covid-19. Este instrumento ha cumplido la fase de validación conceptual por parte de expertos.

### *Variables abordadas*

El estudio indaga sobre diversas temáticas en torno a las siguientes variables: formación y competencias digitales, evidenciadas por los profesores ante la situación de emergencia enfrentada durante el año 2020.

En la variable formación se abordan las siguientes temáticas:

- Nivel de preparación
- Preparación según tipo de institución
- Preparación según experiencia profesoral

- Preparación por país
- Cumplimiento de objetivos de aprendizaje trazados para el semestre
- Capacitación de los profesores para trabajar desde la virtualidad

En la variable de competencias digitales se abordan las siguientes temáticas:

- Aplicación adecuada de la virtualidad
- Aplicación adecuada de la virtualidad por área de conocimiento
- Fortalecimiento de las competencias digitales
- Fortalecimiento de las competencias digitales según nivel de formación
- Formación previa en torno a las competencias digitales
- Grado en que la formación previa permitió hacer frente a la situación actual

A continuación, se detallan los principales hallazgos en torno a esta indagación, incorporando en el análisis algunas reflexiones propias de la praxis académica.

## Resultados

### Hallazgos en torno a la formación

Durante muchos años las IES han adelantado de manera decidida procesos de cualificación del profesorado, con la inversión de recursos significativos, con el propósito de lograr un impacto positivo en el desarrollo de las funciones sustantivas que corresponden al deber ser institucional. Es por lo anterior que la preparación pedagógica se ha convertido en uno de los postulados de base en la mayoría de las universidades y se realiza de una manera sistemática en los horizontes definidos generalmente por las direcciones o las vicerrectorías académicas (Zabalza, 2009). Imbernón Muñoz (2010) igualmente atribuye a la formación del

profesorado la mejora de la enseñanza y del aprendizaje y, por tanto, la considera parte fundamental del análisis curricular.

Cuando se pregunta a los profesores si se sentían preparados adecuadamente para enfrentar la situación actual de confinamiento y las clases impartidas desde la presencialidad digital, casi el 60% de ellos afirma que la preparación era media, baja o ninguna. Esta situación pone de manifiesto que, a pesar de los ingentes esfuerzos, se debe seguir avanzando en escenarios interesantes de cualificación del profesorado. Lo anterior es coincidente con lo expuesto por Medina Rivilla (1998) y Diestro et al., (2011) sobre las finalidades y objetivos que la formación del profesorado persigue. Pues estos afirman que entre ellos está lo de asumir el sentido didáctico y formativo de su disciplina y campo o área de conocimiento, en el marco general de la carrera y de la proyección institucional de la universidad. Es importante anotar también que la brecha en términos de formación se observa en los profesores de universidades públicas más que en los de las privadas. En el primer caso, las falencias en preparación son manifestadas por alrededor del 70% y en el segundo, por el 55%.

Al realizar el cruce de variables entre la preparación para la enseñanza y los años de experiencia como profesor no se aprecian diferencias significativas por estos rangos, lo que implicaría que los profesores deben ser formados de igual forma, independientemente de sus años de trayectoria en el ejercicio docente. Quizás sea necesario profundizar en diversos esquemas de cualificación que privilegien los aprendizajes significativos en la medida de las competencias instaladas, tanto en los maestros jóvenes como en aquellos con algo más de experiencia y edad.

Al realizar un análisis por país, se puede apreciar que, en países como Uruguay, los profesores tienen una postura crítica sobre este asunto, puesto que más del 75% no consideran que estuvieran altamente o muy altamente preparados para enfrentar esta situación presentada desde la presencialidad digital que, además, ha convocado al mundo académico. Por otro lado, los profesores paraguayos y peruanos (alrededor del 50%) se consideraron mejor preparados para enfrentar la situación.

En esta misma dirección, la gestión académica se relaciona con el análisis de la brecha existente entre lo planeado o presupuestado y lo

efectivamente ejecutado. Al respecto, un gran interrogante se suscita en términos del cumplimiento de los objetivos de los cursos durante el primer semestre del año 2020. Lo anterior es un interrogante interesante de analizar porque constituye también el análisis de la coherencia institucional y lo que corresponde al dimensionamiento y acción de las funciones sustantivas. Es importante resaltar que alrededor del 46% de los profesores considera que se cumplieron los objetivos de las aulas en grado alto o muy alto, lo que implica una falencia interesante de analizar en los cursos con respecto al impacto en el cumplimiento de los abordajes.

Cuando se indaga con más detalle sobre esta variable, el porcentaje de no cumplimiento parece incrementarse en aquellas asignaturas o planes de estudio que se centran en «contenidos» y que, por lo tanto, llegan a afectar a «el cumplimiento del contenido». Una mirada de contraste puede obtenerse al desarrollar los planes de estudio desde ejes problémicos entre los cuales “el cumplimiento de contenidos” es una arista importante pero no concluyente, necesaria o suficiente.

### Hallazgos en torno a las competencias digitales

En este sentido, el presente estudio también involucra una vertiente de indagación en torno a las competencias digitales y en cómo los profesores venían siendo preparados para escenarios de transformación digital desde hace algunos años, entre otras cosas porque no existe un plan de desarrollo universitario que en los últimos 20 años no haya incorporado como un objetivo, estrategia, plan, programa o proyecto la adopción de las tecnologías para la dinamización de las funciones sustantivas.

Sin embargo, estos procesos de migración tecnológica en buena parte de las instituciones han sido un poco lentos porque la transformación digital no es un asunto única y exclusivamente relacionado con dispositivos tecnológicos; por el contrario, es un tema estructural que a menudo convoca cambios de paradigma que inciden en la cultura organizacional. A pesar de esto, la situación derivada de la COVID-19 impulsó un proceso de evolución tecnológica en las instituciones en un tiempo muy corto que ha permitido avanzar de manera decidida en aspectos que, en épocas de «normalidad», hubieran tomado tiempos considerables.

Cuando se les pregunta a los profesores sobre si realizan una aplicación adecuada de la virtualidad, la mayor parte (70%) manifiesta que lo hace en grado alto y muy alto. Los profesores reconocen de igual forma que falta un camino por recorrer y por ello el 56% afirma que debe fortalecer sus competencias digitales. Es de anotar que 1 de cada 5 profesores con nivel de maestría o doctorado manifiesta que debe fortalecer en grado muy alto sus competencias digitales. Esta relación es 1 de cada 10 profesores, en aquellos que tienen niveles de pregrado y especialización.

Como se mencionó, las IES han hecho ingentes esfuerzos en los últimos años por garantizar que los profesores puedan adquirir las competencias digitales y, en este sentido, más del 85% de ellos han manifestado que en los últimos años se han promovido este tipo de cualificaciones en sus respectivas instituciones. Sin embargo, un poco más de la mitad de los profesores entrevistados son enfáticos en manifestar que el grado en que estos cursos les han permitido hacer frente a la situación de emergencia es medio, bajo o ninguno.

Seguidamente, se indaga a los profesores sobre el nivel de uso de algunas herramientas tecnológicas en el desarrollo de sus actividades académicas. Esto da como resultado que las aplicaciones más utilizadas son aquellas que permiten realizar reuniones de manera sincrónica. Así, el 94% de los profesores afirmaron que utilizaban siempre o algunas veces aplicaciones para realizar reuniones; estas son *Zoom*, *Meet* o *Teams*. Este resultado coincide con un apartado anterior, en el que se encontró que el 62% de los profesores desarrolla sus actividades «virtuales» en el mismo horario y extensión que en la presencialidad. En este orden de ideas, es importante seguir avanzando en la unificación de conceptos a nivel institucional sobre las implicaciones, usos y alcances de la virtualidad, dado que puede haberse encontrado en algunos casos como un sinónimo de asuntos ligados a las clases remotas o presencialidad digital.

Las herramientas que, en segundo lugar, son más utilizadas, son los gestores de aula, con un 87% de aparición siempre o algunas veces. Estos son en su mayoría *Google Classroom* y *Moodle*. Lo anterior concuerda con que una buena porción de profesores ha sido capacitada en el uso de estas herramientas, incluso algunos de ellos llegan a utilizarlas en su versión básica como repositorios de información y presentación

de contenidos. En estos mismos análisis, llama la atención que las herramientas para la evaluación y la interacción (*Kahoot*, *Socrative*, *FlipWit*, entre otras) son las menos empleadas por los profesores, dado que un 32% afirmó utilizarlas siempre o algunas veces y un 43%, que nunca las había utilizado. En este orden de ideas, es importante fortalecer los procesos de interacción con los participantes, pues todo parece indicar que la magistralidad en exposiciones o contenidos ha sido el común denominador durante las clases remotas, a pesar de la diversidad de herramientas para este propósito.

## Discusión

Un aspecto que normalmente se tiene como un corolario en las instituciones es el relacionado con que los profesores con mayor edad requieren un poco más de acompañamiento en el aspecto formativo mediado por nuevas tecnologías y que los profesores jóvenes presumiblemente ya vendrían con estas competencias. Sin embargo, los primeros años de ejercicio docente corresponden a un período relevante en la trayectoria de los profesores, en cuanto constituye un eslabón fundamental del desarrollo profesional; profundizar en este aporta a la formación inicial y continua y a la formulación de programas y políticas de apoyo a los procesos de inserción (Ávalos et al., 2004; Borko, 2004; Cornejo, 1999; Day, 2008; Feiman-Nemser, 2001; Flores, 2008; Fuentealba, 2006; Ingersoll y Strong, 2011; Marcelo, 2008; Tynjälä y Heikkinen, 2011). Por otro lado, los profesores con niveles de formación menores deberían, en su mayoría, tener menos años de ejercicio docente y, por lo tanto, pueden ser generaciones de profesores jóvenes en las cuales las nuevas tecnologías fluyen de manera más natural.

La segunda hipótesis puede estar amparada en que los profesores con niveles avanzados de formación han tenido la oportunidad de conocer, con base en su experiencia y conocimiento, el sentido y alcance del término «virtualidad»; por esto, pueden ser un poco más cautelosos al manifestar un dominio total de todo el universo que compone los entornos y ambientes virtuales de aprendizaje.

Por ello es necesario tener cierto cuidado en el momento de hablar de competencias digitales, específicamente en el campo profesoral. El desarrollo de una competencia implica, en su sentido más básico, un saber hacer en contexto. De hecho, durante muchos años los profesores fueron preparados y capacitados para liderar entornos virtuales de aprendizaje, con grandes recursos institucionales en la formación del talento humano. Sin embargo, es necesario señalar que desde la aparición del internet, masificado a mediados de los años noventa, no se había enfrentado un desafío de tal magnitud. De acuerdo con lo anterior, la competencia nunca había sido puesta a prueba en un verdadero ambiente en el cual se «debía» desarrollar el proceso académico haciendo uso de las TIC. Es aquí, donde el término «competencia» reviste la necesidad de un gran análisis, con lo que posibilita posteriores estudios desde la perspectiva de los conocimientos, habilidades, competencias o actitudes digitales.

## Conclusión

En el análisis presentado se pudo reconocer un planteamiento desde el cual los profesores de América Latina han enfrentado la emergencia sanitaria ocasionada por la COVID-19. Este planteamiento se circunscribe a los aspectos propios del contexto, a las formas en las que los países han afrontado la problemática, a las disposiciones institucionales y a la autonomía de cátedra desde la cual los profesores han desarrollado sus interacciones en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es importante reconocer el reto formativo que ha implicado migrar hacia las clases remotas, la presencialidad digital o la virtualidad. Muchos profesores reconocen haber tenido formación para la enseñanza en sus diversas instituciones. Sin embargo, en la mayoría de los casos se interpreta la necesidad de seguir avanzando en estos planteamientos de cara al reto enfrentado. También se hace importante avanzar en el aseguramiento de calidad en el desarrollo de los cursos y en la continuación de análisis en torno al cumplimiento de los objetivos de las diversas asignaturas impartidas.

De la misma forma, es importante dimensionar la competencia digital como aquella que permite afrontar diversos tipos de situaciones en

los entornos virtuales de aprendizaje. Los profesores afirmaron estar formados fundamentalmente en la presentación de contenidos y en la realización de actividades de forma sincrónica, lo que enfatiza su accionar en herramientas relacionadas. No obstante, queda un amplio camino por recorrer en torno a la interacción desde lo remoto, lo digital o lo virtual; de ahí que la evaluación del aprendizaje y las herramientas asociadas representen una necesidad latente, por su enfoque desde su vertiente sumativa y formativa.

El camino de investigación a este respecto se encuentra en permanente actualización. Estudios posteriores se deberán enfocar en los rezagos intelectuales, emocionales, académicos y de salud mental que han experimentado los profesores y estudiantes en una era postpandemia.

## Referencias

- Agudelo, M., Chomali, E., Suniaga, J., Núñez, G., Jordán., Rojas, F., Núñez, G., Rojas, F., Negrete, J., Bravo, J., Bertolini, P., Katz, R., Callorda, F. y Jung, J. (2020). *Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al Covid-19*. Corporación Andina de Fomento, Naciones Unidas.
- Alshehri, Y. A., Mordhah, N., Alsibiani, S., Alsobhi, S., y Alnazzawi, N. (2020). How the Regular Teaching Converted to Fully Online Teaching in Saudi Arabia during the Coronavirus COVID-19. *Creative Education*, 11, 985-996. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.117071>
- Alt, D. (2018). Science teachers' conceptions of teaching and learning, ICT efficacy, ICT professional development and ICT practices enacted in their classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 73, 141-150. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.020>
- Amhag, L., Hellström, L., y Stigmar, M. (2019). Teacher Educators' Use of Digital Tools and Needs for Digital Competence in Higher Education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 203-220. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1646169>
- Avalos, B., Carlson, B., y Aylwin, P. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo*

- perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?* Santiago de Chile: Fondecyt.
- Casillas Martín, S., Cabezas González, M., y García Peñalvo, F. J. (2020). Digital competence of early childhood education teachers: attitude, knowledge and use of ICT. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 210-223. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681393>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *American Educational Researcher Journal*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 51-100. <https://doi.org/10.35362/rie1901055>
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9, 243-260. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6>
- Diestro Fernández, A., Juanas Oliva, Á., y Manso Ayuso, J. (2011) Temas y perspectivas sobre educación. Vanguardias e innovaciones pedagógicas, vol. II. Salamanca: Hergar Ediciones Anthema y AJITHE
- Esteve-Mon, F. M., Llopis-Nebot, M. Á., y Adell-Segura, J. (2020). Digital Teaching Competence of University Teachers: A Systematic Review of the Literature. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15(4), 399-406. <https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>
- Feiman-Nemser, J. (2001). Helping novices learn to teach lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30. <https://doi.org/10.1177/0022487101052001003>
- Flores, M. A. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones. En C. Marcelo (Ed.), *El profesorado principiante inserción a la docencia* (pp. 59-98). Barcelona: Octaedro.
- Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: Un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro Educativo*, 10, 65-106.
- Gudmundsdottir, G. B., y Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>

- Hatlevik, O. E. (2017). Examining the Relationship between Teachers' Self-Efficacy, their Digital Competence, Strategies to Evaluate Information, and use of ICT at School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 555-567. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172501>
- Imbernón Muñoz, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 588-603). Madrid: Morata
- Ingersoll, R. M., y Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., y Kantosalo, A. (2016). Digital competence-An emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21, 655-679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>.
- Khanna, R., y Kareem, J. (2021). Creating inclusive spaces in virtual classroom sessions during the COVID pandemic: An exploratory study of primary class teachers in India. *International Journal of Educational Research Open*, 2(2), 100038. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100038>
- Kim, L. E., y Asbury, K. (2020). Like a rug had been pulled from under you: The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062-1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.726273>.
- Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo (Ed.), *El profesorado principiante inserción a la docencia* (pp. 7-58). Barcelona: Octaedro.
- Macintyre, P. D., Gregersen, T., y Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>

- Medina Rivilla, A. (1998). *Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario*. En V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, (pp. 697-790), Madrid, España.
- Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3). 492-505. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/2030/OECD%20Education%202030%20Position%20Paper.pdf>.
- Pareja Roblin, N., Tondeur, J., Voogt, J., Bruggeman, B., Mathieu, G., y van Braak, J. (2018) Practical considerations informing teachers' technology integration decisions: the case of tablet PCs. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(2), 165-181. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1414714>
- Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts - a review of literature. *Education and Information Technologies*, 23, 1005-1021. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9649-3>
- Rodríguez-García, A. M., Martínez Heredia, N., y Raso Sánchez, F. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: clave para la educación del siglo XXI. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(2), 7-28.
- Rubach, C., y Lazarides, R. (2021). Addressing 21st-century digital skills in schools-Development and validation of an instrument to measure teachers' basic ICT competence beliefs. *Computers in Human Behavior*, 118, 106636. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106636>
- Sabaleté Suárez, A., y Roblizo Colmenero, M. (2021). The challenge of incorporating digital skills in the classroom: perceptions and attitudes of Spanish Salesian teachers. *International Studies in Catholic Education*. <https://doi.org/10.1080/19422539.2020.1858639>
- Spiteri, M., y Chang Rundgren, S. N. (2020). Literature Review on the Factors Affecting Primary Teachers' Use of Digital Technology. *Technology, Knowledge and Learning*, 25, 115-128. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9376-x>

- Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37-56. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1625867>
- Tynjälä, P. y Heikkinen, H. L. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11-34. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Tondeur, J., van Braak, J., Siddiq, F., y Scherer, R. (2016). Time for a new approach to prepare future teachers for educational technology use: Its meaning and measurement. *Computers & Education*, 94, 134-150. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.009>
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.

MIRELA PANAIT (Ph. D.) es profesora asociada en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Petróleo y Gas de Ploiesti (Rumania). A partir de 2021, Mirela Panait es también investigadora en el Instituto de Economía Nacional de la Academia rumana. Su experiencia incluye: cursos de enseñanza y seminarios; actividades de investigación; participación en conferencias científicas. Los resultados de su actividad de investigación son la publicación de siete libros y más de cien artículos científicos sobre: inversión extranjera, mercado de capitales, responsabilidad social empresarial y desarrollo sostenible. Ha publicado artículos en revistas internacionales, como *Land Use Policy*, *Energies*, *Sustainability* y *PlosOne*. A nivel editorial, la actividad de Mirela Panait es intensa, ya que está asociada a editores, editores invitados y revisores en prestigiosas revistas de los grupos Emerald, MDPI e IGI Global. Contacto: mirela.matei@upg-ploiesti.ro

VALENTINA VASILE (Ph. D. en economía) es profesora ordinaria e investigadora senior de primer grado, trabaja como directora científica del Instituto Nacional de Economía, de la Academia Rumana y enseña en la Universidad Nicolae Titulescu de Bucarest. Es doctora en investigación y vicedirectora de la Escuela de Doctorado SCOSAAR de la Academia Rumana. Cuenta con una amplia experiencia como investigadora en economía y ha participado en proyectos de investigación interdisciplinarios nacionales e internacionales, sobre diversos temas de investigación, como economía del trabajo, migración, capital humano, economía digital y empleo, políticas sociales, educación y macroeconomía, desarrollo sostenible y economía circular. Es conocida en el ámbito internacional como coordinadora, miembro de proyectos de investigación interdisciplinaria financiados por fondos europeos, tales como Horizon 2020, SEE Program, Black Sea Basin ENI CBC, CEDEFOP, ILO y otros financiados por universidades (Universidad Hitotshubashi, Tokio, Japón). Desde 2004 es experta nacional de Eurofound en política de empleo, condiciones de trabajo, entre otros. Ha publicado artículos científicos y libros indexados en Web of Sciences, Scopus y otras bases de datos internacionales. Contacto: valentina-vasile2009@gmail.com

ALFONSO SIANO es profesor ordinario de Marketing, Comunicación Empresarial y Gestión de Marca en el Departamento de Ciencias Políticas y de la Comunicación (DISPC), Universidad de Salerno (Italia). Enseña y realiza actividades de investigación en los ámbitos de la comunicación y la reputación empresarial, de la comunicación de marketing y de la comunicación de responsabilidad social empresarial. Ha publicado ocho libros y varios capítulos de libros. Ha publicado artículos en varias revistas académicas internacionales, incluyendo *Journal of Business Research*, *Current Issues in Tourism*, *Land Use Policy*, *The TQM Journal*, *Qualitative Market Research*, *International Journal*, *Journal of Business-to-Business Marketing*, *Journal of Communication Management*, *Journal of Product & Brand Management*, *Journal of Brand Management*, *International Studies of Management y Organization and Sustainability*. Contacto: [sianoalf@unisa.it](mailto:sianoalf@unisa.it)

MARIA PALAZZO es Ph. D., FHEA (Fellow of the High Education Academy), Msc (Honour), MA, BA (Honour), es asistente de investigación en el Departamento de Ciencias Políticas y de la Comunicación (DISPC), Universidad de Salerno (Italia). Es también tutor académico y profesora en la Universitas Mercatorum (Roma, Italia). Desde 2015 es miembro del “Centro de Comunicación para la Sostenibilidad” en el DISPC. Ha sido profesora en la Universidad de Bedfordshire, Business School (Londres, Luton, Reino Unido), *Visiting Scholar* en la Universidad de Granada (España) y *Visiting Lecturer* en la Universidad del Norte, Escuela de Negocios (Colombia). Sus artículos han sido publicados en *Land Use Policy*, *The TQM Journal*, *Current Issues in Tourism*, *Qualitative Market Research*, *International Journal*, *Journal of Business-to-Business Marketing*, *Journal of Communication Management* y *Journal of Brand Management*, *Sustainability*. Contacto: [mpalazzo@unisa.it](mailto:mpalazzo@unisa.it)