



unesco

Instituto Internacional
para la Educación Superior
en América Latina
y el Caribe

ess

**Educación
Superior y
Sociedad**

Vol. 33 No. 2 (2021)

33

**Incluye Dossier Temático:
Desafíos de la educación superior
frente a la pandemia de Covid-19
en América Latina y el Caribe**

22. La educación a distancia en la pandemia por el SARS CoV2: desafío para los docentes del equipo de salud

Pascual Valdez, Susana Elsa Salomón, Alejandro Cragno, Hugo Fernán Milione, Darío Leff, Julio Guillermo Wacker, Marcelo Yorio, Alejandra Gaydou

RESUMEN

Esta investigación analiza los procesos y metodologías docentes durante la pandemia y los espacios de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la educación a distancia (EAD) en la educación superior en el equipo de salud. Se realizó una encuesta estructurada, autoadministrada y anónima, en línea a nivel nacional. Los docentes que contestaron trabajan más con estudiantes de grado, dan clases y evalúan con pantallas portátiles y celulares, un tercio compartidas, pagadas por ellos; más de la mitad no usaban TIC antes de la pandemia, y contaban con muy poca capacitación adecuada. Luego de la primera ola de la pandemia la mitad de los profesores responde estar capacitada en virtualidad y pedagogía; reconoció como fortalezas: “tiempo y espacio” y como debilidades: perfeccionamiento y la “dificultad del cara a cara en masividad”. A los docentes no les convence la EAD para el monitoreo ni para el acercamiento a estudiantes, consideran que se han cumplido objetivos indispensables: trabajando con mayor intensidad, más horas, desbordados y prefiriendo la presencialidad. Es más claro que nunca que el trabajo docente es irremplazable y necesita revalorizarse. Se ha gestionado una crisis sin precedentes. La educación ha mutado. La información recabada en esta investigación propiciará la toma de decisiones para planificar mejores estrategias que faciliten el mejor uso de las tecnologías y la virtualidad que obviamente llegaron para quedarse.

Palabras clave: Educación a Distancia; Pandemia; SARS CoV2; Educación Superior; Docentes del Equipo de Salud docentes del equipo de salud.

Distance education during SARS CoV2 pandemic: a challenge for health care educators

ABSTRACT

This research analyzes the teaching processes and methodologies during the pandemic and the teaching-learning-evaluation spaces of distance education (EAD) in higher education in the health team. A structured, self-administered and anonymous survey was conducted online at the national level. Teachers that answered work more with undergraduate students, they teach and evaluate, with portable screens and cell phones, a third of them are shared and paid by teachers them-selves; more than a half did not use ICT before the pandemic, and they had very little adequate training. After the first wave of the pandemic, half responded to be trained in virtuality and pedagogy, recognized as strengths: "time and space" and as weaknesses: improvement and the "difficulty of face-to-face in massive numbers". Teachers are not convinced by the EAD for monitoring or approaching students, they consider that essential objectives have been met: working with greater intensity, more hours, overwhelmed and preferring face-to-face. It is clearer than ever that teaching work is irreplaceable and needs to be revalued. An unprecedented crisis has been managed. Education has mutated. The information collected in this research will promote decision-making to plan better strategies that facilitate the best use of technologies and virtuality that are obviously here to stay.

Keywords: Distance Education; Pandemic; SARS CoV2; Higher Education; Teachers of the Health Team.

Educação à distância na pandemia de SARS CoV2: um desafio para os educadores da área da saúde

RESUMO

Esta pesquisa analisa os processos e as metodologias de ensino durante a pandemia e os espaços de ensino-aprendizagem-avaliação da educação a distância (EAD) no ensino superior na equipe de saúde. Uma pesquisa estruturada, autoadministrada e anônima foi conduzida online em nível nacional. Os professores que responderam trabalham mais com alunos de graduação, ensinam e avaliam

com telas portáteis e celulares, um terço dos aparelhos compartilhado e pago por eles mesmos, mais da metade não usava TIC antes da pandemia e tinham muito pouco treinamento adequado. Após a primeira onda da pandemia, metade dos professores respondeu que foi formada em virtualidade e pedagogia, reconheceram como pontos fortes: “tempo e espaço” e como pontos fracos: a melhoria e a “dificuldade das aulas presenciais em massa”. Os professores não se convencem com a EAD para acompanhar ou abordar os estudantes, consideram que os objetivos essenciais foram cumpridos: trabalhando com maior intensidade, mais horas, sobrecarregados e preferindo as aulas presenciais. Está mais claro do que nunca que o trabalho docente é insubstituível e precisa ser reavaliado. Uma crise sem precedentes foi administrada. A educação mudou. As informações coletadas nesta pesquisa irão promover a tomada de decisões para planejar melhores estratégias que facilitem o melhor uso das tecnologias e da virtualidade que obviamente vieram para ficar.

Palavras-chave: Educação a Distância; Pandemia; SARS-CoV-2; Educação Superior; Professores da Equipe de Saúde.

L'enseignement à distance pendant la pandémie de SRAS CoV2: un défi pour les enseignants de l'équipe de santé

RESUMÉ

Cette recherche analyse les processus et les méthodologies d'enseignement pendant la pandémie et les espaces d'enseignement-apprentissage-évaluation de l'enseignement à distance (EAD) au sein de l'enseignement supérieur dans l'équipe de santé. Une enquête structurée, auto-administrée et anonyme a été menée en ligne au niveau national. Les enseignants qui ont répondu travaillent davantage avec des étudiants de premier cycle, enseignent et évaluent avec des écrans et des téléphones portables, un tiers de ces outils est partagé ainsi que payé par eux-mêmes; plus de la moitié n'utilisait pas les TIC avant la pandémie et comptait avec très peu de formation adéquate. Après la première vague de la pandémie, la moitié des enseignants a répondu qui a été formée à la virtualité et à la pédagogie, a reconnu comme des atouts: «le temps et l'espace» et comme des faiblesses: l'amélioration et la «difficulté du présentiel en nombre massif». Les enseignants ne sont pas convaincus de l'EAD pour le suivi ou l'approche des

étudiants, ils considèrent que les objectifs essentiels ont été atteints: travaillant avec plus d'intensité, plus d'heures, débordés et préfèrent le modèle présenciel. Il est plus clair que jamais que le travail d'enseignement est irremplaçable et doit être revalorisé. Une crise sans précédent a été gérée. L'éducation a changé. Les informations recueillies dans cette recherche favoriseront la prise de décision pour la planification de meilleures stratégies qui facilitent la meilleure utilisation des technologies et la virtualité qui sont évidemment présents pour y rester.

Mots-clés: Enseignement à Distance; Pandémie; SRAS-CoV-2; Enseignement Supérieur; Enseignants de l'Équipe de Santé.

1. INTRODUCCIÓN

La educación a distancia mediada por las nuevas tecnologías ha ganado espacios en la educación superior desde finales del siglo XX y principios del XXI. Si bien en algunas universidades hace años que se venía implementando la EAD utilizando como instrumento la tecnología, tomando en consideración que "la virtualización es parte de la transformación digital que impulsa la revolución tecnológica, en la cual el acceso a la Educación a Distancia, se constituye como un derecho educativo fundamental" (Rama, 2019, p.16) esto no había logrado ser sistemático.

En todo proceso de enseñanza – aprendizaje – evaluación es fundamental que todos los actores implicados puedan ser consultados respecto a la decisión de implementar un cambio de modalidad educativa tan profundo, como es por ejemplo el paso de la presencialidad a la virtualidad. Deben tener tiempo y entender cómo tienen lugar los procesos educativos en la virtualidad, deben tener capacitación suficiente en docencia, en educación a distancia mediada a través de las tecnologías y deben capacitarse en las nuevas tecnologías, además se debe asegurar que tengan accesibilidad (equipamiento, conectividad) con el apoyo tecnológico necesario. Es decir que consiste en un verdadero proceso.

Los procesos educativos, al igual que cualquier proceso humano, tienden a evolucionar, pero necesitan tiempo para lograrlo. Cuando esos pasos no se dan y la implementación de la virtualidad en la educación superior es intempestiva, disruptiva y debe responder a nuevos contextos, es interesante conocer cómo lo perciben los docentes, en este caso, del equipo de salud.

Ese es el propósito de nuestra investigación: analizar los procesos y metodologías docentes durante la pandemia y los espacios de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

En América Latina la mayoría de las instituciones continuaron sus actividades pasando a un modo de aprendizaje a distancia sin contar con los plazos necesarios para llevar adelante un cambio tan profundo. Lo que se denominó “educación remota de emergencia”: “el 98% de la población de estudiantes y profesores de educación superior de la región, estuvieron conectados” (IESALC, 2020, p. 9) desde que el brote de SARS CoV2 llegó a los países de América Latina y el Caribe.

1.1. Fundamentos teóricos

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible fue aprobada en 2015 en la 70ª Cumbre por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Los 193 jefes de estado aprobaron el documento “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. La Agenda tiene 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas que se deben aplicar en forma universal.

Los ODS sirven para orientar a cada uno de los países en sus esfuerzos para lograr un desarrollo que cumpla el mandato de la Agenda: No dejar a nadie atrás. (La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, 2015). La Agenda está orientada a “la construcción de sociedades del conocimiento inclusivas, basadas en los derechos humanos, el empoderamiento y la consecución de la igualdad de género” (UNESCO, 2019, p. 1). Se reconoce que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permiten el progreso de los países, superar la brecha digital y propiciar que se desarrollen sociedades de las tecnologías y del conocimiento más inclusivas (UNESCO, 2019).

El desarrollo de estas “sociedades del conocimiento inclusivas se basa en cuatro pilares:

- libertad de expresión y libertad de información;
- acceso universal a la información y al conocimiento;
- aprendizaje de calidad para todos;
- y respeto por la diversidad lingüística y cultural” (UNESCO, 2019, p. 1).

Las TIC se han transformado en instrumentos esenciales para el logro de los ODS, ya que forman parte de la educación de calidad (ODS 4), igualdad de género (ODS 5), infraestructuras (ODS 9), reducción de las desigualdades en y entre los países (ODS 10), paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16) y alianzas para lograr los objetivos (ODS 17) (UNESCO, 2019).

“La presente evolución-revolución tecnológico-electrónica disruptiva que se vive, hace necesario detenerse para su reflexión. Diríamos una reinención, reestructuración meticulosa de todas las instituciones, organizaciones y programas educativos” (Fainholc, 2016, p.2).

La Revolución Digital es un fenómeno que lleva experimentando la sociedad desde 1950, lo que se dio a partir de la aparición de las nuevas tecnologías digitales, también denominada como Tercera Revolución Industrial. A lo largo de la historia, los sistemas han subsistido gozando de mayor accesibilidad para el público en general. Tecnologías que cada vez son más comprensibles y que han logrado un éxito extraordinario. En la mayoría de los hogares hay usuarios de todo tipo de tecnologías. Se pueden definir a las TIC como:

un conjunto de recursos tecnológicos que convenientemente asociados, permiten el adecuado registro, tratamiento, transformación, almacenamiento, utilización, presentación y circulación de la información y cuyo paradigma son las redes informáticas (Internet, Intranets), que posibilitan múltiples aplicaciones: correo electrónico, charlas electrónicas, teleconferencias, bibliotecas virtuales, entre tantas otras (Pardo citado en Zambrano Quiroz y Zambrano Quiroz, 2019, p.216).

Las tecnologías permiten entender y transformar la realidad; contribuyen al crecimiento de cada persona y al desarrollo de las comunidades. Tienen un lenguaje propio que propician la construcción de nuevos conocimientos que contribuyen a diversos usos (ob.cit.).

Un uso que se les ha dado, es haberlas incorporado al campo de la educación donde han producido un efecto innovador generando una situación bisagra entre la educación tradicional y la educación con las tecnologías.

En un modo muy sintético podemos clasificar el uso de las TIC en la enseñanza:

- Presencial
- a Distancia
- Semi-presencial

La denominación Educación a Distancia apareció en 1982, en el catálogo de la Universidad de Wisconsin. Posteriormente fue un medio para la formación de adultos que no podían acudir a las universidades.

Teniendo en cuenta la situación actual el educador del Siglo XXI debe ser:

un docente dotado de un saber (conocimientos de las TIC, competencia pedagógica), de un saber hacer (relación dialógica con los aprendices, interacción y manejo en la modalidad), de un saber tecnológico (preparación técnica para manejar y aplicar las herramientas derivadas de las tecnologías de información y comunicación en la modalidad de estudio virtual) y de un ser (Demostrando principios éticos y respondiendo a las tendencias nacionales de desarrollo tecnológico, científico y cultural)(Inciarte Rodriguez, 2008, p. 19).

En el documento *Estándares de competencias en TIC para docentes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en el 2019* se han consignado 18 competencias (UNESCO, 2019). Las mismas han sido organizadas en relación a seis aspectos de la práctica profesional de los docentes, que se expresan a continuación:

1. comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas;
2. currículo y evaluación;
3. pedagogía;
4. aplicación de competencias digitales;
5. organización y administración; y
6. aprendizaje profesional de los docentes.

Además se establecieron 3 niveles de uso pedagógico de las TIC por los maestros. El primer nivel es el de adquisición de conocimientos (antes denominado alfabetización tecnológica), el segundo nivel es el de profundización y el tercero, es el de creación de conocimientos (UNESCO, 2019).

Se presenta a continuación el Marco elaborado por la UNESCO:

Cuadro 1. Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO

	ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS	PROFUNDIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS	CREACIÓN DE CONOCIMIENTOS
Comprensión del papel de TICs en la educación	Conocimiento de las políticas	Aplicación de las políticas	Innovación política
Currículo y evaluación	Conocimientos básicos	Aplicación de los conocimientos	Competencias de la sociedad del conocimiento
Pedagogía	Enseñanza potenciada por las TICs	Resolución de problemas complejos	Autogestión
Aplicación de competencias digitales	Aplicación	Infusión	Transformación
Organización y administración	Aula estándar	Grupos de colaboración	Organización del aprendizaje
Aprendizaje profesional de docentes	Alfabetización digital	Trabajo en redes	El docente como Innovador

Fuente: UNESCO, 2019, p. 8.

En la educación a distancia se ponen de manifiesto aspectos de la práctica docente innovadora, lo más importante es que el docente domine su campo de acción, pero a la vez pueda adquirir conocimientos de la virtualidad que le permitan transformar el proceso de aprendizaje. Los docentes deben acompañar a sus estudiantes en el desarrollo de competencias digitales (Suárez Urquijo et al., 2019).

Además “enseñar el pensamiento crítico a los estudiantes, formar a jóvenes para que sean hábiles y críticos respecto al uso de la tecnología, y no esclavos de ella.” (Suárez Urquijo et al., 2019, p. 37).

Los docentes deben tomar conciencia de que no se puede educar en el siglo XXI con metodologías del siglo XX, en un mundo globalizado, cambiante y dinámico.

En este trabajo de todas las posibles denominaciones de educación virtual / online/ digital / remota, se tomará como definición la de educación a distancia

que se “basa en un diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, pueden aprender de forma independiente o grupal” (García Aretio citado en García Aretio, 2020, p.41).

Se puede comprender este concepto en relación a tres componentes y dimensiones, un componente didáctico centrado en conseguir aprendizajes valiosos, una dimensión social, que se fundamenta en la interacción educativa y la dimensión tecnológica que asume el componente mediado, necesario al producirse el acto educativo con una separación entre profesor y estudiante (García Aretio, 2020, p.24).

A continuación se muestra un cuadro comparativo de la educación presencial que se denominará “tradicional” y la educación a distancia

Cuadro 2. Comparación entre educación tradicional y educación a distancia

DIMENSIÓN	EDUCACIÓN TRADICIONAL	EDUCACIÓN A DISTANCIA
Espacio físico	Aula	Conectados en línea
Tiempo	Limitado a una actividad concreta Sincrónico	Limitado a una actividad concreta Estudiantes conectados en línea en el momento que quieran Sincrónico - Asincrónico
Comunicación	Cara a cara Inmediata Entre docente y estudiantes puede ser más personalizada.	A través de la conexión Respuestas pueden ser mediatas Se pueden utilizar recursos para conocer mejor a estudiantes
Docentes	Deben tener competencias académicas de enseñanza-aprendizaje-evaluación	Deben tener competencias académicas y virtuales de enseñanza-aprendizaje-evaluación
Estudiantes	Presencialidad en las actividades. Tareas extras en domicilio. No controlan su propio aprendizaje	Nativos digitales. Controlan su propio aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

Las actividades diseñadas para la educación a distancia deben estimular, desarrollar, construir, interactuar y socializar el conocimiento a partir de compartir saberes entre estudiantes y docentes. Los docentes tomaron un rol protagónico para llevar a cabo esta modalidad educativa, que requirió de ellos que colaboraran en la gestión académica, que contribuyeran al aprendizaje colaborativo en red, al desarrollo de habilidades cognitivas, a la evaluación, a la accesibilidad, todo al servicio de los estudiantes (Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor, 2020).

La pandemia mundial generada por el SARS CoV2 y el distanciamiento social con su consecuencia, el confinamiento, ocasionó en todo el mundo la necesidad de implementar la educación a distancia para darle consecución a los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

La literatura mundial es escasa sobre el impacto de las emergencias o desastres globales sobre la educación superior. Podemos remontarnos a la pandemia del síndrome respiratorio agudo severo (SARS) en 2003 y desastres naturales como el huracán Katrina en 2005 (Kachra y Brown, 2020). Pero puede ser que nada de esto sea comparable con lo que la humanidad está viviendo desde diciembre de 2019. Es por ello que se puso en movimiento en las instituciones de educación superior “la educación remota de emergencia” que tiene como objetivo principal “proporcionar acceso temporal a la instrucción y los apoyos educativos de una manera que sea rápida de configurar y esté disponible de manera confiable durante una emergencia o crisis” (Hodges et al., 2020, p. 10).

Las instituciones educativas jugaron un rol preponderante porque tenían que proporcionar las herramientas para dar continuidad a la educación, incluso a través de la capacitación de los docentes que no tenían formación previa en educación a distancia. En esta situación el profesorado debía tomar el “control del diseño del curso, el desarrollo y el proceso de implementación (...) [y] (...) los cursos en línea creados de esta manera no debían confundirse con soluciones a largo plazo, sino aceptarse como una solución temporal a un problema inmediato” (Hodges et al., 2020, p. 12).

Una vez pasada la primera ola, es momento de realizar una primera evaluación de la implementación de la EAD.

La evaluación de la EAD requiere preguntas amplias, especialmente durante la implementación. Un modelo que se puede utilizar es Modelo Contexto, *Input*, Proceso y Producto “CIPP”, acrónimo que representa cada una de las letras iniciales de las palabras mencionadas. Modelo de Daniel Stufflebeam, en el cual

la evaluación debe centrarse más en el contexto, los elementos de entrada y de proceso que en el producto (aprendizaje) (Hodges et al., 2020, pp.14-15).

Un aspecto interesante a considerar es que en una crisis o desastre la utilización de la modalidad EAD en la educación superior puede no ser la prioridad de todos los involucrados, los estudiantes, personal y profesores.

La pandemia COVID-19 puede representar una oportunidad única para poner en práctica la EAD.

La necesidad de la enseñanza a distancia, tanto en situaciones de emergencia como en contextos más planificados, debe convertirse en parte del conjunto de habilidades de un docente. De la mayoría de las escuelas y de la experiencia de los maestros con la enseñanza remota de emergencia se desprende claramente que se debe prestar mucha más atención a la preparación de los maestros para que planifiquen, a la infraestructura, a la política educativa y a los recursos para poder mantener la continuidad de la instrucción de calidad durante una crisis (Barbour et al., 2020).

Se ha evidenciado la importancia de desarrollar un plan de movilidad virtual para facilitar un modelo inclusivo no solo teniendo en cuenta la accesibilidad a la red, si no considerando la posibilidad de participar de una transformación cultural y educativa que se pueda dar a largo plazo con inclusión y equidad.

Si tenemos en cuenta que la educación es un “derecho humano y bien público que permite a las personas ejercer los otros derechos humanos. Por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella” (UNESCO, 2007, p.7). El derecho a la educación se ejerce en la medida que las personas se desarrollen plenamente y continúen aprendiendo. Esto significa que la educación ha de ser de calidad para todos y a lo largo de la vida (UNESCO, 2007).

Si además analizamos que en

América Latina y el Caribe, necesariamente hay que reconocer la profunda desigualdad que caracteriza a la región... las mayores brechas siguen siendo analógicas y los nuevos usos digitales están generando nuevas desigualdades, pero también nuevas posibilidades. De ahí que los esfuerzos por encontrar soluciones que sean eficaces, eficientes y pertinentes, deben concretarse (UNESCO, 2014, p.20).

En cuanto a internet, en un análisis de la conectividad de cuatro países de América Latina, los docentes de Perú, con un total de 501 docentes encuestados, el 50% de ellos, la describieron como regular y 11% como mala (Terre des Hommes Suisse, 2020).

Los resultados de Moreno Chavarro (2019) en un trabajo realizado en 25 docentes, que se encontraban entre los 30 y 39 años el 56%, con 11 años de antigüedad en la profesión el 48% de ellos, el uso de dispositivos electrónicos fue celular con conexión a internet 96%, laptop 84%, computador de escritorio 60% y tableta 48%. En este trabajo se logra ver el alto porcentaje que utiliza el celular para la docencia, quizá relacionado con la edad de la población encuestada, que es en promedio joven, tiene conexión a internet en un alto porcentaje, permitiéndole estar conectado en todo momento e indagar tal vez, otros temas de interés general.

Román (2020) en una encuesta realizada a docentes y estudiantes, encontró que el 21% de los estudiantes y el 31% de los docentes tienen problemas graves con la conexión a internet.

Argandoña-Mendoza et al. (2020) en su investigación "La educación en tiempo de pandemia. Un reto Psicopedagógico para el docente", encontraron que el 50% ha participado en cursos de formación continua, programados durante la pandemia como parte de la actualización para el nuevo periodo académico, el 42% considera que tiene una adecuada formación para manejar la virtualidad antes de darse la emergencia de la pandemia y el 8%, considera que su autoformación le ha permitido tener mayores conocimientos con respecto a esta nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje.

Una de las situaciones más complicadas que se presentan en el nuevo escenario académico relacionado con la EAD y la vasta información que hay de cada tema en la red, es el "ciberplagio académico" o "plagio electrónico".

El ciberplagio consiste en usar las TIC para "duplicar, extraer y copiar recursos sin otorgar los respectivos créditos de autoría o idea original a cada uno de los materiales; que además se presentan como una creación propia" (Durán Soto, 2013, p.1).

Es aún más evidente en países como los de América Latina "en los cuales es escasa la cultura de respeto a los derechos de propiedad intelectual, lo cual agrava la situación" (Masó, 2015, p.139), por lo que no llama la atención que a los docentes les preocupe este tema en primer lugar.

El docente tiene un rol principal en evaluar el proceso de aprendizaje en forma continua y participar en el diseño de las evaluaciones de aprendizaje de resultado. Actualmente se tiene que considerar qué competencias se deben adquirir para la evaluación de los aprendizajes en línea. Una alternativa es considerar la evaluación como estrategia de aprendizaje y la otra es como acreditación de conocimientos. La evaluación es un proceso que el docente debe asumir como un proceso de diagnóstico, diálogo, comprensión, retroalimentación constante de los logros de aprendizajes (Inciarte Rodríguez, 2008).

Hay factores que impiden a los docentes implementar las TIC: barreras personales, como tecnofobias, prejuicios, escasas habilidades, concepciones pedagógicas con resistencias al cambio; barreras profesionales como ausencia de capacitación, ofertas de formación inoportunas, acceso limitado, falta de infraestructura, falta de tiempo y brechas generacionales con los nativos digitales y barreras institucionales: falta de políticas o de apoyo de la organización, inexistencia de planificación de las TIC y falta de integración de la educación a distancia con la tradicional (presencial). "Para que las competencias digitales se aborden de manera natural, primero habría que desmitificarlas" (Aguilar y Méndez, 2012, p. 126), de esta forma los docentes podrían usar las nuevas tecnologías en el aula y fuera de ella.

Respecto al género, las posibilidades de acceso de hombres y mujeres a las TIC en la actualidad podrían considerarse equilibradas, aunque algunos estudios previos muestran mayor dominio de los hombres en el manejo de las tecnologías, fenómeno denominado "brecha digital de género" (Barragán Sánchez y Ruiz Pinto, 2013). En relación a la edad (en este caso uso de TIC en adultos), las personas deben adaptarse a nuevas formas de trabajar, adquiriendo nuevas competencias para llevar a cabo en forma exitosa su tarea en estos nuevos entornos, requiriendo una alfabetización digital, que será incorporada de distintas formas dependiendo de experiencias previas, edad y grado de aproximación a las herramientas informáticas (Camacho Yañez et al., 2015).

Los espacios virtuales favorecen aspectos que la presencialidad limita o simplemente no contempla, como el rompimiento de la barrera de la distancia, la rigidez de los horarios y la facilidad de la distribución del tiempo de estudio (Moreira-Segura y Delgadillo-Espinoza, 2014).

También se destacan como fortalezas la mayor posibilidad de intercambio de material. Ya que se puede acceder a innumerables fuentes y a publicaciones recientes sobre sus temas de interés docente y de investigación (Díaz Levicoy,

2013). Además le permite mantener comunicación fluida con otros profesores de su propia institución o de otras y compartir experiencias o desarrollar investigaciones (Díaz Levicoy, 2013).

Otro aspecto, es el menor costo operativo para actividades magistrales (por ejemplo por el uso de aulas). Desde hace años se ha considerado que existe una relación costo-beneficio a favor, en vista de que no se requieren grandes inversiones en infraestructura, gastos de traslado, entre otras erogaciones para las actividades docentes (Moreira-Segura y Delgado-Espinoza, 2014).

El profesor aprende de sus estudiantes, y de cómo estos aprenden, mediante el desarrollo de actividades individuales, de cooperación y trabajo en equipo (Díaz Levicoy, 2013).

En relación a las debilidades, en países como los de Latino América y el Caribe, las inequidades en la accesibilidad, es una de ellas. Al estar conectado a internet, el proceso de enseñanza y aprendizaje está limitado a la existencia desde servicios sencillos como disponer de “corriente eléctrica”, hasta contar con una conexión adecuada, teniendo siempre en cuenta que el costo de la tecnología es elevado, por lo que es necesario tener recursos para acceder a la virtualidad (Díaz Levicoy, 2013). Se genera en la población una brecha digital: no todos los estudiantes tienen acceso a pantallas, a internet o saben usar tecnologías adecuadamente, lo que influye incluso en su destino laboral y en su calidad de vida.

Existe un verdadero abuso del trabajo colaborativo por parte de los estudiantes, que da lugar a que algunos estudiantes no trabajen y se beneficien del trabajo de otros.

Además el acceder a mucha información, puede llevar al plagio “cortar y pegar” (Díaz Levicoy, 2013).

Otra debilidad es la dificultad de crear un ambiente de participación, lo que se hace difícil con todas las distracciones que se pueden presentar en la unión de tantas pantallas en diferentes espacios como usuarios estén conectados. Se suma a esto que es conocido cuando un estudiante está trabajando, lo haga estando conectado a diferentes redes sociales (Díaz Levicoy, 2013), lo cual hace aún más dificultoso sostener la colaboración, intervención, aportes o seguimiento del tema que se está tratando. Otros motivos encontrados por otros autores son reducción de la concentración debido a las clases durante largos períodos de tiempo, rendimiento académico reducido y la falta de sentido de pertenencia o de compañerismo (Shim Lee, 2020).

Una encuesta realizada en Europa a docentes encontró que el 43% reportó un aumento de la carga de trabajo y del estrés al trabajar desde casa. El 18% consideró la gestión del tiempo y la organización como un desafío (School Education Gateway, 2020).

En la investigación de Román (2020) que busca mostrar las voces de los actores educativos del nivel superior ante este ajuste de la modalidad presencial a la virtual en México, los hallazgos fueron: el sentimiento que predominó en este ajuste por parte de los estudiantes fue de malestar: 19% está inconforme, 17% estresado, bien y cómodo 10% y 7% respectivamente. Algunas de las inconformidades de los estudiantes fueron por mala comunicación con los profesores; las clases se basaban en cargas de tareas, sin explicación previa o retroalimentación; en algunos casos, la conectividad representaba un problema.

Con respecto al fraude de los sistemas y considerarlos seguros, en el trabajo de la Universidad Tecnológica Nacional encontraron que un 16% de los docentes sufrió algún acontecimiento de inseguridad informática durante sus actividades profesionales (UTN FRCU, 2020).

El estudio de Argandoña-Mendoza et al. (2020) evidenció que el 85% del plantel docente, expresó que se dificultaba garantizar el aprendizaje académico de los estudiantes y el 93% estableció que era difícil apoyar a los estudiantes que no tenían previamente habilidades para el estudio autónomo.

En un trabajo realizado en las Universidades de Arabia Saudita, 64.8% de los docentes puntuó moderadamente en su percepción la eficacia de la enseñanza remota de emergencia. (Alqabbani et al., 2020).

2. METODOLOGÍA

Esta investigación se basa en un modelo cuantitativo, apoyado en el paradigma científico-positivista, con un tipo de investigación descriptiva y transversal, a través de una encuesta estructurada, autoadministrada y anónima.

La técnica de recolección fue vía internet. Se garantizó la confidencialidad de los datos.

El instrumento fue elaborado por el grupo de autores, todos profesores universitarios, tomando en cuenta el contexto actual y ante la falta de herramientas validadas, y la aparición masiva y forzosa de la virtualidad. Respecto a confiden-

cialidad, se consideró el uso de categorías descriptivas concretas y precisas, con opinión de todo el equipo para lograr un mejor equilibrio de las observaciones, los análisis y la interpretación, y considerando todos los medios técnicos disponibles en la actualidad. En relación a validación, el instrumento para la medición de las variables fue medido en encuestas piloto con 10 participantes por investigador (no incluidos en el estudio), verificándose su adecuado funcionamiento respecto a comprensión del idioma, comprensión de las preguntas y autoaplicabilidad.

La población estuvo compuesta por profesionales de Ciencias de la Salud que realizan tareas docentes. Se realizó un muestreo de docentes que ejercen habitualmente su rol en las universidades, hospitales y sociedades científicas vinculadas a los profesores autores del trabajo (Facultades de Medicina de Universidad Nacional de Cuyo, Universidad de Mendoza, Universidad Nacional de la Matanza, Universidad Nacional del Sur, Universidad Barceló, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Universidad Nacional del Litoral, Sociedad Argentina de Medicina, Hospitales públicos y privados de la red de la Sociedad Argentina de Medicina).

Se estimó una población de 5000 personas, personal docente estimativo de las sociedades científicas, universidades y hospitales donde ejercen docencia los autores del trabajo. Se planteó como hipótesis, que el 90% de los docentes tiene algún tipo de capacitación o instrucción previa o actividad en entornos virtuales. Se trabajó con un nivel de confianza del 95% y una precisión del 3%, lo cual mostró un tamaño muestral de 367, que ajustado a una proporción esperada de pérdidas (en este caso de no respondedores) del 15%, arroja un resultado final de 420. Se seleccionaron 420 profesionales y se enviaron encuestas para ser realizadas en forma autoadministrada, completándose finalmente 402 encuestas.

El cuestionario constaba de 50 preguntas, cerradas y abiertas. El instrumento se diseñó para indagar sobre las siguientes variables: género, edad, profesión, especialidad (en el caso de los médicos), antigüedad profesional y docente, cuestiones administrativas respecto al ejercicio de la docencia, grado de conectividad, uso de pantallas, problemas con tecnologías digitales, dificultades de privacidad y seguridad, capacitación previa, competencias necesarias, uso de plataformas educativas y herramientas digitales, recursos educacionales utilizados, fortalezas y debilidades de la educación a distancia, percepciones de la tarea.

Los datos se procesaron a través de una base de datos con el apoyo del software Microsoft Excel, a través del cual se tabularon los datos con los cuales se logró la información recolectada. Para el análisis estadístico se utilizó las medidas de tendencia central.

3. RESULTADOS

Se realizaron un total de 402 encuestas; 62% fueron respondidas por mujeres. El 81% de los encuestados fueron médicos (Clínica Médica: 37%, Oftalmología: 13%, Medicina General/Familiar: 7% y Cirugía: 6%, las especialidades más frecuentes), seguidos por odontólogos: 4% y psicólogos: 3%. La edad promedio de los encuestados fue de 48,62 años; la antigüedad profesional promedio fue de 22,11 años y la antigüedad docente de 13,99 años.

Tabla 1. Generalidades

LUGAR DE EJERCICIO DE LA DOCENCIA			
Universidad: 79%	Hospital: 77%	Sociedad científica: 30%.	
NIVEL DONDE EJERCE LA DOCENCIA			
Grado: 36%	Posgrado: 10%	Ambos: 54%.	
TAREAS DOCENTES			
96% daban clases y seminarios	82% participaban de la evaluación	49% participaban de la planificación de asignaturas	29% participaban de la gestión académica superior
REGULARIDAD			
Periódica: 2 veces o más por semana: 38%	Habitual: 3 veces por semana o más: 27%	Permanente: de lunes a viernes 20%	Ocasional: 1 vez por semana o menos 1%
DEDICACIÓN			
Parcial en el 79%	9% no son docentes universitarios	Completa 12%	
N° DE INSTITUCIONES DONDE EJERCE LA FUNCIÓN			
47% ejerce la docencia en una institución	43% en dos	8% en tres	2% en más de tres

Fuente: Elaboración propia

Se consultó a las personas participantes en cuanto a su conectividad a internet, el 60% dispone de conexión rápida e ininterrumpida, en el 21% es rápida y con interrupciones frecuentes, en el 12% es lenta e ininterrumpida al 7%. Ninguno refirió no tener acceso a la red.

Las principales pantallas utilizadas son expresadas en la Tabla 2.

Tabla 2. Principales pantallas utilizadas

	USO	USO COMPARTIDO
Portátil/ notebook/netbook	91%	34%
Teléfono celular	66%	7%
Computadora de escritorio	42%	29%
Netbook entregada por el Estado	1%	-

Fuente: Elaboración propia

Los docentes respondieron que en la primera ola de la pandemia al 1% de los encuestados la institución le brindó los recursos digitales, el 43% ya los tenía y el 23% tuvo que comprar con su propio dinero todo el equipamiento nuevo para poder trabajar en casa. El 29% de las computadoras de escritorio y el 34% de las portátiles/ notebook/netbook son compartidas con otro miembro de la familia.

Cuando se les preguntó por problemas con tecnologías digitales, los docentes consideran que el 80% de los estudiantes tenían conectividad estable, mientras que los docentes tenían estabilidad en el 61%. El 60% del plantel docente tiene elementos en buen funcionamiento. El 51% tiene problemas con los costos de accesibilidad a redes. El 22% de los docentes perciben que hay analfabetismo informático en los estudiantes.

Se les consultó si tenían dificultades de privacidad y seguridad en el uso de las plataformas virtuales. El 79% respondió que nunca, ocasionalmente: 19%, a menudo: 1%, no las usa: 1%. Los que manifestaron tener problemas refirieron que las principales plataformas con problemas fueron Zoom y Moodle.

Los docentes encuestados refirieron que fueron capacitados previamente en enseñanza a distancia "algo" el 43%, "poco" 24%, "nada" 22%, "adecuadamente" 11%. No recibieron capacitación durante la primera ola de la pandemia en el uso de herramientas virtuales el 46%, formación a través de un curso online el 29%, actividades autoadministradas: 25%. La capacitación en pedagogía en la virtualidad no la recibieron el 58%, formación por curso online 23% y por curso autoadministrado el 12%, pero al avanzar la primera ola el 50% respondieron estar capacitados en virtualidad y pedagogía.

Además se les consultó a los docentes sobre la necesidad de tener distintas competencias para la enseñanza a distancia, y las respuestas más frecuentes fueron tener conocimientos de seguridad online, detectar el plagio en los trabajos de sus estudiantes, conocer sobre derechos de autor (las tres con 85% de respuestas) seguidas por competencia para el uso de blogs y wikis para crear plataformas de aprendizaje: 84%, competencia para determinar cuáles son los recursos didácticos digitales: 81%, conocimientos de recursos existentes enseñanza/aprendizaje en línea: 80%, guías para uso de organizadores gráficos online: 76%, competencias rol de coach y poder intercambiar información: 69%, habilidad para el manejo y utilización adecuada de redes sociales y dispositivos móviles: 57%, búsquedas efectivas de materiales didácticos: 56%, manejo de herramientas de colaboración (chat ,videoconferencia): 54%, habilidad para compartir de forma fácil y rápida archivos y documentos con los estudiantes (correos electrónico, nubes virtuales): 49%, búsquedas bibliográficas efectivas en internet: 42%y búsquedas efectivas de material didáctico (fotografías, videos) 38%, fueron las menos frecuentes.

El 69% de los docentes contestaron que requieren tener competencias para la evaluación formativa y el 72% para la evaluación sumativa.

Previo al aislamiento social preventivo obligatorio, el 60% no utilizaba las plataformas educativas y las herramientas digitales. El 7% las utilizaba frecuentemente.

Las herramientas digitales usadas fueron Moodle: 51%, Google Classroom/Meet: 41%, Microsoft Teams: 9%, aula en casa: 9%, zoho Classes: 6%.

Las modalidades más frecuentes fueron aulas virtuales 55%, seminarios virtuales 39%, webinarios 37%, conversatorios virtuales 28%, razonamientos clínicos a través de la virtualidad 23%. Las plataformas y herramientas usadas en la pandemia se explicitan en la Tabla 3 y los recursos educacionales en la Tabla 4.

Tabla 3. En la pandemia las plataformas y herramientas utilizadas

Videoconferencia (Zoom, Meet u otros)	98%
Correo electrónico	88%
Whatsapp	78%
Herramienta de manejo de archivos (Ej.Drive)	67%
Procesadores de texto y planillas de cálculo	64%
Aulas virtuales	62%
Youtube videos	59%
Multimedia Offline	37%
Messenger	9%
Instagram	8%
Facebook	6%
Twitter	2%
Entrega de actividades en papel en algún sitio	2%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Recursos educacionales utilizados actividades de enseñanza aprendizaje

- | | |
|-------------------------------|-----------------------------|
| ● Presentac (ppt o word): 97% | ● Textos papel: 71% |
| ● Textos digitalizados: 91% | ● Videos de profesores: 69% |
| ● Imágenes web: 85% | ● Videos vivo: 52% |
| ● Gráficos: 82% | ● Noticias: 46% |
| ● Docs. compartidos: 74% | ● Gamificación: 16% |
| ● Videos web: 73% | ● Wikis: 13% |

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 5. Se muestran las fortalezas consideradas y en la Tabla 6 lo que valoraron como debilidades en la educación a distancia.

Tabla 5. Fortalezas de la educación a distancia

Factibilidad de reunirse (lugares alejados, ahorro de tiempo de traslado)	94%
Mayor posibilidad de intercambio de material	91%
Menor costo operativo para actividades magistrales (aulas)	84%
Mayor intercambio entre docentes	68%
Permite descubrir debilidades y fortalezas del cursado	5%
Permite mayor seguimiento del alumno	51%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Debilidades de la educación a distancia

La necesidad de perfeccionamiento constante de los docentes	87%
Dificultad de interactuar cara a cara con todos	87%
Disponibilidad de mucha información que requiere ser chequeada	85%
Necesidad de actualización equipos y software	76%
Dificultad de implementar evaluaciones diferentes	75%
Inequidades en accesibilidad	75%
Fácil acceso a fuentes no confiables	72%
Dependencia externa de tecnologías y altos costos	67%
Abuso del trabajo colaborativo por parte de los estudiantes	54%
Riesgo de infecciones o hackeos de los trabajos por virus	54%
Dificultad de crear ambiente de participación	54%

Fuente: Elaboración propia

En relación a si encontraron diferencias de adaptación a la virtualidad: sin diferencias: 25%, consideran que fue mejor en el posgrado 22% y mejor en el grado 16%.

Con respecto a la sensación acerca de la efectividad de los procesos docentes que los mismos docentes están desarrollando, consideran que "cumple solo objetivos indispensables" 70%, "cumple con todos (o gran parte de) los objetivos" 17%, "no alcanza a cumplir con objetivos básicos" 13%.

Al indagar que consideración tienen de los sistemas para evitar fraudes, contestaron que son seguros 11%, medianamente seguros 60% e inseguros 29%.

Sobre el impacto del ejercicio de la docencia en pandemia en sus vidas cotidianas, contestaron que es con mayor intensidad: 43%, menor intensidad: 30%, como siempre: 25%; el 63% está trabajando más horas que su dedicación y el 82% en horas del día inesperadas.

Ante la pregunta de cómo se "sienten como docentes" respondieron que igual que antes 60%; peor docente 25%, mejor docente 15%, y en relación si se sienten desbordados, contestaron que a veces el 56%, nunca 22%, solamente al principio de la pandemia 16%, todo el tiempo 6%.

En vinculación a la experiencia virtual con estudiantes, el 67% siente que logra conexión "a veces", que se "conecta" como en la presencialidad el 47%, que logran que los estudiantes comprendan e internalicen lo que se les está enseñando 77%, y les permite transmitir conocimientos el 57%.

El 77% prefiere la educación presencial; al 14% le da lo mismo y el 9% prefiere la EAD.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación muestra la información de profesionales del equipo de salud, en su mayoría médicos, con una antigüedad docente de 14 años y ejercicio tanto en el grado como en el posgrado, con participación activa en procesos de enseñanza-aprendizaje y un tercio en gestión académica, la mitad ejerce sus actividades en más de una institución. Son docentes de grado que dan clases y evalúan.

Presentan problemas de conectividad, como suele ocurrir en los países de América Latina, utilizando equipamiento comprado con su propio dinero para

poder trabajar en casa. En muchos casos, esas computadoras personales son modelos viejos y desactualizados y no admiten la instalación de algunas aplicaciones. Inclusive la contratación de servicios corre por cuenta de los docentes para poder realizar sus actividades en la virtualidad.

En un tercio de los encuestados las pantallas son compartidas con otro miembro de la familia, lo cual impacta negativamente en la calidad de la conexión a internet, tan relevante para llevar adelante el desarrollo de los contenidos curriculares y evaluaciones en modalidad virtual.

En relación a las competencias que hacen falta para lograr de mejor manera la enseñanza a distancia en docentes que recién están comenzando a ejercerla, la respuesta más frecuente fue “conocimientos de seguridad online, detectar el plagio en los trabajos de sus estudiantes y conocer sobre derechos de autor” (85%).

Una de las situaciones más complicadas que se presentan en el nuevo escenario académico relacionado con la EAD y la vasta información que hay de cada tema en la red, es el ciberplagio académico.

El plagio se ha transformado en un problema tan frecuente y tan importante en el ámbito académico, que numerosas instituciones universitarias han incorporado el tema del plagio en sus normativas.

La principal fortaleza de la EAD que consideraron los encuestados, fue la factibilidad de reunirse (lugares alejados, ahorro de tiempo de traslado), dado que la complejidad y multiplicidad de tareas que se realizan en lo cotidiano, se ven beneficiadas por el uso de las plataformas, facilitando el trabajo en el propio espacio y en tiempos ajustados a sus conveniencias.

Por otra parte, se valoraron como debilidades la necesidad de perfeccionamiento constante de los docentes, la alfabetización tecnológica (que exige una inversión de tiempo y dinero), la dificultad de interactuar “cara a cara” con todos. En muchas actividades, ya sea por la conectividad o por diversas circunstancias el docente no tiene acceso a las pantallas de los estudiantes. Esto lleva a que se pierda la interacción que se plantea habitualmente en la relación docente-estudiante. El docente no puede advertir el lenguaje corporal del estudiante. Por otra parte, se podría limitar la posibilidad de preguntas o de plantear dudas por parte de algún estudiante al sentirse más expuesto, en la red.

Otro tema interesante es que el ejercicio de la docencia en pandemia durante la primera ola se realizó con mayor intensidad en casi la mitad de los encuestados,

invirtiendo más horas e incluso en horarios inesperados, además de que se sintieron desbordados. En el caso de los docentes encuestados esto seguramente ha sido propiciado no solo por la docencia, sino que también se podría adjudicar al ejercicio de la profesión del equipo de salud por la misma pandemia.

Por otra parte, en la experiencia de EAD con estudiantes: siete de cada diez, siente que logra conexión a veces, se siente como en la presencialidad la mitad, comprenden e internalizan 77%, se transmiten conocimientos 57%.

Es interesante que respecto a la sensación acerca de la efectividad de los procesos docentes que están desarrollando, perciben que cumplen solo objetivos indispensables en el 70%.

Es necesaria una reflexión profunda de estos resultados para la construcción de una propuesta que va más allá de la EAD, es más claro que nunca que el trabajo docente es irremplazable y se necesita revalorizar.

Se ha gestionado una crisis sin precedentes. La educación ha mutado, se han aprendido e integrado nuevos saberes.

La información recabada en esta investigación propiciará la toma de decisiones sobre EAD basada en datos críticos, propios y esenciales, que nos permitirán planificar las mejores estrategias para facilitar el mejor uso de las tecnologías y la virtualidad, que obviamente llegaron para quedarse.

Para finalizar se considera que futuras líneas de investigación podrían ampliar el alcance de este estudio y abordar, desde la perspectiva de los estudiantes su experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación durante la pandemia e incluso de las instituciones educativas a fin de reflexionar como mejorar la implementación de la EAD.

De cualquier forma, la inclusión de las TIC en los entornos de enseñanza y aprendizaje forman parte de la sociedad del conocimiento, por lo que se hace imprescindible que la práctica educativa con estas herramientas sea acompañada de una política pública que incluya a todos los actores del sector educativo intervinientes.

REFERENCIAS

- Aguilar, G., Méndez, M. (2012). Competencias digitales y docencia: una experiencia desde la práctica universitaria. *Innovación Educativa*, 12, pp.121-142. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v12n59/v12n59a9.pdf>
- Alqabbani, S., Almuwais, A., Benajiba, N., Almoayad, F. (2020). Readiness towards emergency shifting to remote learning during COVID-19 pandemic among university instructors. *E-Learning and Digital Media*. <https://doi.org/10.1177/2042753020981651>
- Argandoña-Mendoza, M., Ayón-Parrales, E., García-Mejía, R., Zambrano-Zambrano Y., Barcia-Briones M. (2020). La educación en tiempo de pandemia. Un reto psicopedagógico para el docente. *Polo del Conocimiento* 5, (7), pp. 819-848. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/articulo/view/1553>
- Barbour, M., LaBonte, R., Kelly, K., Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, M. (2020). *Understanding pandemic pedagogy: differences between emergency remote, remote, and online teaching*. https://www.researchgate.net/publication/347535715_Understanding_Pandemic_Pedagogy_Differences_Between_Emergency_Remote_Remote_and_Online_Teaching
DOI: 10.13140/RG.2.2.31848.70401
- Barragán Sánchez, B., Ruiz Pinto, R. (2013). Brecha de género e inclusión digital. El potencial de las redes sociales en educación. *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 17, (1), pp. 309-323.
- Camacho Yáñez, I., Gómez Zermeño, M., Pintor Chávez, M. (2015). Competencias digitales en el estudiante adulto trabajador. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 37, (2), pp. 10-24.
- Díaz Levicoy, D. (2013). TIC en educación superior: ventajas y desventajas. *Revista Educación y Tecnología* 4, pp. 44 – 50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5072156>
- Durán Soto, R. (2013). ¿Qué es el ciberplagio? <http://es.slideshare.net/rubenduran2/ciberplagio-rds?related=1>
- Fainholc, B. (2016). Presente y futuro latinoamericano de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales referidos a educación universitaria. *Revista de Educación a Distancia*, (48). <https://revistas.um.es/red/article/view/253431>

- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...?. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 9-28.
<http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, pp.1-22. <https://er.educause.edu/artides/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Inciarte Rodriguez, M. (2008). Competencias docentes ante la virtualidad de la educación superior. *Télématique*, 7(2), 19-38.
<https://www.redalyc.org/pdf/784/78470202.pdf>
- Kachra, R., Brown, A. (2020). The new normal: medical education during and beyond the COVID-19 pandemic. *Canadian Medical Education Journal*, 11(6), e167–e169. <https://doi.org/10.36834/cmej.70317>
- La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2019). Dirección nacional del sistema argentino de información jurídica del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la nación.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lenguaje_claro_web.pdf
- Martínez-Garcés, J., Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la Covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), pp.1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Masó, D. (2015). *El plagio a la luz de la educación virtual y de las normas de Derecho de Autor en México: consideraciones desde la perspectiva docente. Propiedad Intelectual*, XIV (18), pp.128-148.
<https://www.redalyc.org/pdf/1890/189045574008.pdf>
- Moreira-Segura, C., Delgadillo-Espinoza, B. (2014). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Tecnología en Marcha*, 28 (1), pp.121-129.
https://www.researchgate.net/publication/317484288_La_virtualidad_en_los_procesos_educativos_reflexiones_teoricas_sobre_su_implementacion
- Moreno Chavarro, J. (2019). *Formación docente en competencias tecnológicas en la era digital: hacia un impacto sociocultural*. Universidad Cooperativa de Colombia.
https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/12250/1/2019_Formaci%C3%B3n_Docente_Tecnolog%C3%ADas.pdf

- Rama, C. (2019). *Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina*. Ediciones EUCASA.
- Román J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), L (Esp.), pp. 13-40.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>
- School Education Gateway (2020). *Encuesta sobre el aprendizaje en línea y a distancia – resultados*.
<https://www.schooleducationgateway.eu/es/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm>
- Shim, T.E., Lee, S.Y. (2020). *College students' experience of emergency remote teaching due to COVID-19*. *Children and youth services review*, 119, 105578. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105578>
- Suárez Urquijo, S. L., Flórez Álvarez, J. y Peláez, A. M. (2019). Las competencias digitales docentes y su importancia en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Reflexiones y Saberes*, (10), pp. 33-41.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/artide/view/1069>
- UNESCO (2007). *Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) 29 y 30 de marzo de 2007*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>
- UNESCO (2014). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. pp.1-59. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. Versión 3*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- UTN FRCU (2020). *Encuesta a docentes de UTN sobre educación a distancia*. Universidad Tecnológica Nacional. <https://03442.com.ar/2020/07/encuesta-a-docentes-de-utn-sobre-educacion-a-distancia/>
- Terre des Hommes Suisse (2020). *Educación en tiempos de pandemia: elementos de respuesta ante la contingencia por parte de los y las docentes educación en tiempos de pandemia*. Encuesta Resultados Perú. <https://terredeshommes-suisse.org.pe/wp-content/uploads/2020/07/Educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-Pandemia.-Encuesta-Resultados-Per%C3%BA-1.pdf>

Zambrano Quiroz, D., Zambrano Quiroz, M. (2019). Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en la educación superior: consideraciones teóricas. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. 7(1), pp. 213-218. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2750>

BIONOTAS

Pascual Valdez. Médico Especialista en Clínica Médica, Terapia Intensiva, Emergencias, Geriátrica y Medicina General; Magister en Salud Pública y Bioética; Doctor de la Universidad de Buenos Aires; Profesor de Medicina Interna en Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Matanza. Miembro Sociedad Argentina de Medicina.

Correo electrónico: rpascual46@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4309-5420>

Susana Elsa Salomón. Médica Especialista en Clínica Médica y Salud Pública; Doctora en Ciencias de la Educación; Magister en Docencia y Gestión Universitaria; Profesor Titular de Medicina Interna; Docente Investigador de la Universidad Nacional de Cuyo; Miembro Consejo de Profesores- Sociedad Argentina de Medicina.

Correo electrónico: susanaelsalomon@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6991-317X>

Alejandro Cragno. Médico Especialista en Clínica Médica; Master In Health Professional Education. Maastricht University; Profesor Universidad Nacional del Sur; Director de la Especialización de Educación de Profesionales de la Salud Universidad Nacional del Sur, Miembro del Consejo de Profesores- Sociedad Argentina de Medicina.

Correo electrónico: acragno@criba.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0002-0493-907X>

Hugo Fernán Milione. Médico Especialista en Clínica Médica; Profesor Adjunto, Docente Investigador y Coordinador de la Carrera de Medicina de la Universidad Nacional de la Matanza; Editor de la Revista Argentina de Medicina (RAM), Miembro del Consejo de Profesores- Sociedad Argentina de Medicina.

Correo electrónico: hugomilione1@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1114-730X>

Darío Leff. Médico Especialista en Clínica Médica; Docente de las materias medicina I y II de la carrera de medicina, Facultad de Medicina, Universidad Barceló; Diplomatura en didáctica y pedagogía en educación universitaria, Universidad Barceló; Miembro del consejo de investigación- Sociedad Argentina de Medicina.

Correo electrónico: darioleff@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9442-4319>

Julio Guillermo Wacker. Médico Especialista en Clínica Médica; Jefe de Trabajos Prácticos en medicina Interna en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires; Docente de Medicina Interna de la Universidad Barceló; Miembro del consejo de investigación- Sociedad Argentina de Medicina.

Correo electrónico: juliogw1453@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1231-650X>

Marcelo Yorio. Médico Especialista en Clínica Médica; Profesor Titular de la Cátedra de Semiología en Universidad Nacional de Córdoba; Director del Doctorado Conjunto en Ciencias Médicas de las Universidades del Litoral y Entre Ríos; Ex Vicepresidente del Foro Argentino de Facultades y Escuelas Públicas (FAFEMP). Sociedad Argentina de Medicina.

Correo electrónico: marcelo.yorio89@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3552-0271>

Alejandra Gaydou. Médica Especialista en Clínica Médica; Profesora adjunta de Universidad Nacional del Litoral; a cargo de la Coordinación de Docencia e Investigación del Hospital Dr. José María Cullen; Miembro del Consejo de Profesores de la Sociedad Argentina de Medicina.

Correo electrónico: agaydou@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0003-1156-0831>