

Recapitando acerca de la capacitación docente en tiempos de virtualización

Reflecting on teacher training in times of virtualization

Silvia Mabel Coicaud

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina
E-mail: coicaud.silvia@gmail.com

Silvia Irene Martinelli

Universidad Nacional de Luján, Argentina
E-mail: silvia.martinelli@unipe.edu.ar

Julieta Rozenhauz

Universidad Nacional de San Martín, Argentina
E-mail: jrozenhauz@unsam.edu.ar

Fecha de recepción: 26 de Octubre 2021 • Aceptado: 21 de Diciembre 2021

COICAUD, S., MARTINELLI, S. Y ROZENHAUZ, J. (2021). Recapitando acerca de la capacitación docente en tiempos de virtualización *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), pp. 99-107.

Resumen

En este artículo debatimos sobre la capacitación docente durante la cancelación de clases presenciales por el Aislamiento y Distanciamiento provocados por la Pandemia. El sistema universitario reaccionó de forma espontánea y no planificada, capacitando al colectivo docente en esta “mudanza a la virtualidad”. Existió cierto voluntarismo y voluntariado, pues muchos profesores participaron en centenares de conversatorios y webinarios generalmente sin percibir honorarios. Debemos discriminar sensibilización de capacitación, ésta como actividad académica planificada por profesionales que conciben, proponen estrategias didácticas, evaluaciones procesuales y finales, recursos y materiales, acompañando los procesos. El trabajo en virtualidad requiere recurrente actualización, exigiendo políticas y decisiones claras, porque las universidades no cambian sin el compromiso de los docentes, ni éstos sin el de las instituciones. El acceso a tecnologías asincrónicas y sincrónicas replantea el currículo flexibilizando los aprendizajes y se instala en plazos perentorios. Su apropiación para transformar la enseñanza es un proceso que lleva tiempo.

Palabras clave: capacitación docente; virtualización; pandemia; universidades.

Abstract

In this article we discuss about teacher training during the cancellation of face-to-face classes due to the isolation and distancing caused by the pandemic. The university system reacted in a spontaneous and unplanned manner, training the teaching community in this “move to virtuality.” There was a certain voluntarism and volunteerism, as many teachers participated in hundreds of talks and webinars, sometimes without receiving any fee.

We must distinguish awareness from training, being the last one an academic activity planned by professionals who conceive and propose didactic strategies, process and final evaluations, resources and materials which accompany the processes. Virtual work requires recurrent updating, demanding clear policies and decisions, since universities do not change without the commitment of teachers, nor do they change without that of the institutions. Access to asynchronous and synchronous technologies makes it possible to rethink the curriculum, making learning more flexible, and is installed in peremptory deadlines. Its appropriation to transform teaching is a long lasting process.

Key words: teacher training; virtualization; pandemic; universities.

Presentación

La capacitación como tarea académica tuvo siempre, en nuestras universidades, un papel destacado, ya que constituye una actividad que atraviesa las tres funciones de la tarea universitaria: dado que es motivo de docencia a cargo de equipos que capacitan tanto en lo disciplinar como en lo metodológico a otros equipos docentes de la propia u otra universidad —labor llevada a cargo por las facultades, departamentos o direcciones de pedagogía universitaria u orientación docente—; También, es una actividad de extensión realizada y ofrecida para todos los niveles del sistema educativo nacional o provincial en ocasiones con puntaje para quienes lo realizan y enmarcado a veces en la Red Federal de Formación Docente Continua; y, por último, atañe además a la investigación, pues la capacitación acompaña como parte complementaria o principal del desarrollo de investigaciones educativas que interactúan con equipos de docentes o de profesionales en ejercicio, o bien se transforma en su objeto de estudio.

Esta breve descripción intenta dar cuenta de cómo el objeto elegido para este artículo —la capacitación— es un componente habitual en la tarea de los docentes universitarios, que también se vio modificado e interpelado por la pandemia de COVID-19, razón por la cual decidimos abordarlo a partir de algunas reflexiones que compartiremos.

Introducción

La formación de profesores y profesoras implica mucho más que el conocimiento de la propia disciplina. Demanda también los conocimientos pedagógicos y de un saber práctico necesario para intervenir sobre una realidad singular, compleja e incierta en un campo multidimensionado como el de la docencia universitaria. Como bien lo señalan Francisco Hernández y Juana Sancho Gil (1993): “Para enseñar no basta con saber la asignatura”. También se requiere del análisis de las políticas educativas para el sector y su articulación con las estrategias institucionales para cumplir con la misión institucional, reflexionando sobre el sistema educativo en general y sobre la universidad en particular como una institución histórico-social involucrada en los procesos de transformación social, cultural, económica y política. La educación remota de emergencia en el contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) puso de relieve la necesidad de acompañar a los docentes en sus prácticas de enseñanza. Esto se dio a través de capacitaciones, encuentros en línea, conversatorios y webinarios que intentaron llevar ideas, ayudas y sugerencias a los y las docentes que se vieron en la necesidad de dar clase en espacios virtuales.

Algunos datos ilustrativos

El comité ejecutivo de la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA) realizó un primer relevamiento de las acciones que las instituciones universitarias que la componen comenzaron a realizar ante la pandemia de COVID-19 para contar con un panorama federal que informara al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) para que compartiera documentos, estrategias, logros y obstáculos, y así colaborar en la toma de decisiones de políticas educativas en el área de la educación a distancia acordes con el contexto histórico que se estaba viviendo.

Para ello, a fines de marzo de 2020 se realizó una encuesta con 12 preguntas cerradas y abiertas

—para ello, se usó un formulario en Google Drive— que se envió a los representantes rectorales que forman parte de la RUEDA. Se obtuvieron 34 participaciones, de las cuales 2 corresponden a institutos universitarios y 32 a universidades.

A la solicitud de describir o caracterizar acciones sobre enseñanza virtual, las respuestas del cuestionario caracterizan en algunos casos acciones específicas –76,47 % (26 respuestas)— y en otros se hace mención a políticas integrales –23,53 % (8 respuestas)— que incluyen una serie de acciones articuladas (a modo de ejemplo: “Política integral de implementación de Educación a Distancia -EAD-”, “Virtualización de la educación y servicios asociados”).

En relación con la capacitación, el 100 % de los participantes de la encuesta respondieron que realizaron capacitación docente; además, 33 de las 34 instituciones (97 %) crearon aulas virtuales. Asimismo, 32 (94 %) señalaron que produjeron contenidos digitales y 30 (87,5 %) que efectuaron asesorías o asistencias pedagógicas. En cuanto a las acciones específicas, al interior de ellas se encuentran las actividades de capacitación en general, que incluyen las de acompañamiento, asesoramiento o formación de docentes –74,07 % (20)— y, por otro lado, las de acompañamiento y formación de estudiantes –25,93 % (7)—. Esos primeros datos sistematizados a fines de abril de 2020 evidencian la importancia adquirida por la capacitación en el contexto de ASPO y DISPO en Argentina.

Hablemos de capacitación

Desde una perspectiva dialéctica, es preciso considerar que las instituciones educativas no cambian sin el compromiso de los docentes, pero tampoco los docentes pueden hacerlo si no existe, a su vez, compromiso por parte de las instituciones en las que trabajan. Por otro lado, las instituciones y los sistemas educativos son interdependientes e interactivos en los procesos de cambio. La educación solo puede reformarse cuando se transforman las prácticas que la constituyen (Kemmis y McTaggart, 1998).

En la virtualidad, la capacitación para la enseñanza tiene como propósito que los docentes resignifiquen sus prácticas a partir de mediaciones tecnológicas. Para lo cual, es necesario que reflexionen sobre sus trayectorias de formación para analizar las matrices implícitas que interjuegan y pueden ser un obstáculo epistemológico y pedagógico. Consideramos que, para adquirir conocimientos didácticos y tecnológicos, se debe ser consciente de que es imprescindible aprender a enseñar de forma diferente a como fuimos enseñados. Es decir, resulta prioritario pensar acerca de las propias experiencias de trabajo docente, reconociendo tanto las construcciones logradas como las dificultades que se enfrentan de forma cotidiana. Porque, como señala Marta Souto (2013), existe un núcleo duro de la práctica construido como habitus que se transmite de generación en generación y es difícil modificar; esto sucede aunque exista un verdadero interés por renovar y mejorar las prácticas de enseñanza. Habitus que, si bien opera como un inconsciente práctico, puede concientizarse a partir de un proceso de metaanálisis sobre las representaciones, creencias y saberes propios del oficio docente donde surgen acciones únicas, las configuraciones creativas, los movimientos singulares y el devenir de las prácticas.

Armando Alcántara (2020), en un estudio comparativo, analiza casos en Argentina, España y Zimbabue para indicar cómo estudiantes, profesores y directivos han querido resolver problemas nuevos con viejas prácticas ligadas a la educación presencial tradicional. Quizás en este punto radica

una de las cuestiones más complejas: los actores universitarios se ven en la necesidad de resolver un problema novedoso con herramientas también novedosas, bajo la premisa de atender a dos requerimientos primordiales con un doble desafío: “continuidad del ciclo lectivo” (o “continuidad pedagógica”) y “promoción de aprendizajes”, tanto los pautados por el plan de estudios para la asignatura como los nuevos que se dan a raíz del cambio de modalidad. Para llevar adelante esta tarea, las instituciones universitarias recurrieron a la capacitación, lo que llevó a ciertas confusiones, repeticiones e improvisaciones dado que la transición a la modalidad virtual requiere sistemas efectivos de gestión del aprendizaje, planificación y organización, y esto también atañe a los docentes.

Por otra parte, los vertiginosos cambios generados en este último tiempo han impulsado el replanteo acerca de la formación en la educación superior, dejando de lado el modelo de normalización propio de la revolución industrial del siglo XIX: currículos fragmentados y organizados por asignaturas académicas, enseñanza como transmisión e instrucción directa, y evaluación de resultados que se centra solo en pruebas y exámenes para la repetición de contenidos. El hecho de contar de manera creciente con diversos recursos tecnológicos para la comunicación asincrónica y sincrónica ha permitido personalizar la educación, flexibilizando los tiempos del aprendizaje de un modo diferente a como se educaba desde el paradigma novecentista. Las instituciones educativas se están transformando, en muchos lugares del mundo se está cuestionando la educación impersonal, enciclopedista y estandarizada.

Se requiere, por lo tanto, acompañar las destrezas y habilidades informacionales de los docentes con un conjunto de saberes que vayan más allá de lo práctico/instrumental, partiendo de enfoques y posicionamientos epistemológicos y políticos que trabajen sobre los sentidos de la educación, en general, y de las lógicas de enseñanza en la universidad, en particular, proponiendo secuencias de actividades reflexivas sobre la educación universitaria, su marco de actuación, la pedagogía y la tecnología.

Por la singularidad propia del campo de la tecnología educativa, los contenidos procedimentales son importantes en la capacitación docente, pues posibilitan diseñar estrategias didácticas mediadas por tecnologías y apropiarse de un modo genuino de recursos y producciones pertinentes para la enseñanza en los diferentes espacios curriculares. Entonces, es importante planificar propuestas de capacitación que aborden dimensiones pedagógico-didácticas, crítico-reflexivas y creativo-procedimentales, teniendo en cuenta el contexto de trabajo de los y las docentes y la especificidad de las disciplinas (Coicaud, 2016).

Lo que hicimos en nuestro país

En el documento producido por la Red de Equipos de Docencia, Investigación y Extensión en Tecnología Educativa (RedTE.Ar), se menciona que “comprender los nuevos saberes y las estrategias que la formación universitaria y profesional tiene y tendrá que atender” (RedTE.Ar 2021, p. 3) que la pandemia interpeló y puso en evidencia. El documento presenta siete dimensiones para pensar los nuevos entornos de educación y de aprendizaje en los meses de enseñanza remota de emergencia, y es así como se mencionan las capacitaciones en diversos formatos, extensiones y profundidades.

Esas capacitaciones, señala el documento de referencia, pudieron ser transferidas a nuevos escenarios de desempeño o asesorías y acompañamientos a otros equipos docentes con interés

en revisar sus propuestas pedagógicas. Asimismo, se registró una tendencia a la documentación del trabajo colectivo que se expandió por las redes sociales construyendo un saber didáctico en comunidades de práctica.

En tal sentido, algunas de las acciones de capacitación referidas específicamente a la educación mediada por tecnologías llevadas a cabo en las instituciones universitarias han sido:

- Conversatorios;
- ciclo de conferencias y webinarios;
- documentos instructivos de trabajo y difusión;
- dispositivos y estrategias construidas colaborativamente con docentes sobre la enseñanza en la opción pedagógica a distancia;
- aulas virtuales específicas con cursos autogestionados y material autoadministrable;
- acompañamiento tecnopedagógico en “salas de profesores”.

Sin embargo, entendemos que estas actividades, denominadas desde el sentido común como “capacitaciones”, en muchos casos distan de serlo, en cambio, son más bien acciones de sensibilización. Según el diccionario de la Real Academia española¹ ‘sensibilizar’ es hacer sensible algo o a alguien. La sensibilización se propone la concientización de las personas y, para ello, se pueden realizar acciones de diversa índole: charlas, conferencias, exposiciones, talleres, formación de grupos, concursos, juegos, eventos. Por su parte, capacitar es hacer a alguien apto, habilitarlo para algo. La diferencia entre ambas acepciones es notable. La capacitación es un proceso que ayuda a los seres humanos para adaptarse a las circunstancias que se presenten y permite que respondan a ellas de manera eficiente para lo cual es necesario desarrollar habilidades por medio del aprendizaje. Es un proceso planificado, sistemático y organizado que pretende, a partir de la enseñanza, promover los aprendizajes para modificar, mejorar y ampliar los conocimientos, habilidades y actitudes.

Por otro lado, consideramos que el acompañamiento por parte de los capacitadores constituye una condición importante. Si bien existen numerosos cursos vinculados a diferentes temáticas para enseñar y evaluar a partir de mediaciones tecnológicas, muchos terminan siendo cápsulas informativas aisladas que no transforman la enseñanza o solo promueven algunos pocos cambios cosméticos que son dejados de lado en el corto plazo. Por ello, es recomendable que se planifiquen procesos más extendidos de capacitación. La programación de instancias y situaciones guiadas de práctica docente posibilita que los profesores adquieran mayor confianza en su tarea, abordando su real complejidad a partir de decisiones tecnopedagógicas que resulten apropiadas para cada contexto de trabajo. En definitiva, se trata de lograr que los docentes se contacten con otros modos de enseñar, sintiéndose hospedados por estas herramientas que nos ofrece la cultura.

En este sentido, James Katz y Ronald Rice (2005) realizaron un análisis acerca de políticas y programas existentes para la formación en tecnologías y la reducción de la brecha digital, señalando algunos aspectos neurálgicos. Estos autores explican que a veces los objetivos no son realistas porque se establecen a partir de lo que los responsables del programa pretenden en lugar de aquello que los participantes quieren conseguir. En ocasiones, a estos últimos se los considera como receptores pasivos, desconociendo su interés preeminente por la comunicación como proceso que se valora en

mayor medida que la información. Muchos programas de enseñanza se centran solo en los contenidos, lo cual resulta útil cuando existen vínculos entre estos y las necesidades de los participantes por capacitarse en temáticas específicas. Pero cuando esta relación no se establece claramente, se genera un desencaje porque a menudo los participantes desean ser creadores de los contenidos, lo cual no siempre está previsto. Es muy común que los programas de capacitación otorguen más importancia a los recursos tecnológicos que a la ayuda y el asesoramiento que las personas demandan. Esta situación debe preverse en el presupuesto, ya que la tecnología suele ser más barata en comparación con lo que cuesta el apoyo y la formación continua. ¿Por qué?, porque la tecnología cabe en una caja, se puede instalar en poco tiempo y permite publicitar rápidamente su entrega en las instituciones. En cambio, la comprensión sobre su utilidad por parte de los destinatarios, la adquisición de habilidades y conocimientos para lograr su apropiación en las prácticas son procesos que no se logran de un día para otro ni se pueden registrar en un acto para difundir las acciones institucionales.

Atendiendo a estas condiciones, es preciso replantear la cuestión de las políticas de capacitación. El suministro de webinars, conferencias o cursos acotados constituye una oferta interesante en la actualidad y necesaria en el “mientras tanto” de las etapas coyunturales de transición. Pero en general funcionan como paliativos respecto a la demanda de capacitación docente que existe y a la diversidad de temáticas que es necesario abordar en esta nueva realidad surgida como consecuencia de la virtualización que irrumpió en la docencia por la pandemia de COVID-19. Tanto el Estado (a través de los ministerios de educación) como las instituciones educativas deben asumir el compromiso de propiciar y financiar programas de capacitación docente que tengan continuidad. La articulación recursiva entre los conocimientos teóricos y la puesta en práctica de propuestas didácticas diferentes tiene que ser un objetivo prioritario por parte de quienes planifican y operativizan la capacitación de los docentes en distintos ámbitos, desde un proceso dinámico que recupere en forma permanente la opinión de los docentes respecto de sus verdaderas demandas y problemáticas.

Por otra parte, si tenemos en cuenta que las tecnologías digitales representan metacontextos en los cuales se articulan diferentes recorridos de aprendizaje formando conjuntos de finalidades, habilidades y enfoques que constituyen pistas sobre nuevas áreas de innovación, es preciso reconocer que las prácticas de capacitación para la enseñanza mediada por tecnologías no tendrían que separar en forma tan taxativa los procesos educativos de las relaciones sociales que se establecen ni de las actividades de ocio. Tampoco habría que escindir los espacios académicos de educación formal, como son las universidades, de otros ámbitos de educación no formal, los cuales en muchas ocasiones son dejados de lado a pesar del enorme potencial que son para la formación. En este sentido, a veces resulta interesante analizar las áreas de intersección que se producen entre estos ámbitos y prácticas, por ejemplo, el modo en que se construyen aprendizajes informales entre los docentes universitarios que se asesoran unos con otros y se ayudan de forma recíproca para llevar a cabo las tareas de formulación de actividades desde la virtualidad. Dado que las prácticas involucran siempre el pensamiento, la acción y la valoración, también subjetividades, nociones, representaciones, concepciones, ideas e imágenes sobre el mundo, como plantea Richard Sennet (2009), no existe acción sin pensamiento. Hacer es pensar, aquellos que alcanzan logros en su profesión pueden asimismo encontrar caminos para desvelar un territorio nuevo. Pues, “en la mente del artesano, la solución y el descubrimiento de problemas están íntimamente relacionados” (Sennet, 2009, p. 23)

¿Quiénes son los capacitadores?

Los capacitadores son docentes, directivos, responsables de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) de las universidades e institutos universitarios, representantes de la RUEDA y referentes de educación a distancia y de tecnología educativa que voluntariamente en muchos casos brindaron sus servicios profesionales de manera gratuita para responder a la enorme y desordenada demanda de las instituciones

Además, en estas últimas décadas, tanto en la República Argentina como en la mayoría de los países de la región se han implementado diversas carreras de posgrado en temáticas vinculadas con el campo de la tecnología educativa y la educación a distancia. Asimismo, existen numerosos cursos de posgrado y diplomaturas referidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías. Esta amplitud de la oferta educativa ha generado una importante masa crítica de profesionales formados quienes en su gran mayoría son docentes en ejercicio cuya formación y experiencia en distintos niveles de enseñanza los habilita como capacitadores.

Algunas conclusiones para continuar la reflexión

La comunidad docente universitaria ha tenido que adaptarse a las nuevas condiciones del ASPO. Los docentes han trabajado con esfuerzo y compromiso para garantizar la continuidad de las clases y reafirmar el valor de la educación y la cultura como un derecho humano fundamental.

Las circunstancias plantean nuevos problemas y, como siempre, los docentes responden en la gran mayoría de los casos con trabajo, creatividad, responsabilidad social y calidad educativa. En este marco, la capacitación masiva (casi espontánea) en muchos casos superpuesta y poco estructurada ha sido una de las respuestas para fortalecer la actividad docente en un marco tan desconcertante e inédito. Pasado el impacto de los primeros momentos, entendemos que resulta necesario optimizar este enorme esfuerzo, sistematizar las conferencias, los materiales elaborados y las redes generadas para que sean accesibles más allá del contexto de pandemia con el propósito de que las innovaciones y las mejores prácticas perduren.

Tantas horas de capacitación invertidas por capacitadores y capacitados debieran trascender la emergencia de la pandemia y valorizarse. En ese sentido, será necesario —y entendemos que estamos aún a tiempo— capitalizar esas nuevas competencias adquiridas, además de acreditarlas, ponerlas en valor y ponderarlas tanto en los concursos docentes como en los diversos ámbitos institucionales en los que se desarrollan las carreras profesionales, los cuales sin duda se conformarán a través de modelos más híbridos y flexibles. Hibridaciones desafiantes en donde las capacitaciones y los saberes vinculados con las TIC y la virtualidad ocuparán un lugar de relevancia hasta ahora impensado.

Referencias bibliográficas

- ALCÁNTARA, A. (2020). Educación Superior y Covid-19: una perspectiva comparada. En: Casanova, H. (coord.), Educación y pandemia. Una visión académica, pp. 75-82. México: Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México.
- COICAUD, S. (2016). Planteos y replanteos acerca de la Tecnología Educativa como campo de conocimiento y formación. En: Espacios en Blanco 26 (dossier), pp. 81-104.

KATZ, E. J. y RICE, E. R. (2005). Consecuencias sociales del uso de Internet. Barcelona: Editorial de la Universitat Oberta de Catalunya. Kemmis, S. y McTaggart, R. (1998). Cómo planificar la investigación–acción. Barcelona: Laertes.

SENNET, R. (2009). El artesano. Barcelona: Anagrama.

Red de Equipos de Docencia, Investigación y Extensión en Tecnología Educativa. (2021) Apuntes sobre la docencia universitaria. <https://drive.google.com/file/d/1p7YUhgOabMZFdTsilqGbzl-vHC4ry61/view>

Red Universitaria de Educación a Distancia (2020). Relevamiento de Acciones de las UUNN en Contexto de Pandemia por Coronavirus Abril 2020. Floris, C y Martinell, S. (comp.)

SOUTO, M. (2021). La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. En: Praxis educativa, 25(1). <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5552/html>