

Desafíos y oportunidades para la formación continua del profesorado en Uruguay

Challenges and opportunities for teacher professional development in Uruguay

Desafios e oportunidades para a formação continuada de professores no Uruguai

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3430>

Cindy Mels

Universidad Católica del Uruguay,
Departamento de Educación
Uruguay
cimels@ucu.edu.uy
ORCID: 0000-0001-5168-8114

Leticia Lagoa

Universidad Católica del Uruguay,
Departamento de Educación
Uruguay
letilagoagarcia@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9063-2156

Gabriela Collazzi

Universidad Católica del Uruguay,
Departamento de Educación
Uruguay
gabcollazzi@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5124-2833

Diego Cuevasanta

Universidad de la República Uruguay, Facultad de Psicología,
Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano
Uruguay
dcuevasanta@psico.edu.uy
ORCID: 0000-0001-6113-8802

Recibido: 22/03/23
Aprobado: 05/06/23

Cómo citar:

Mels, C., Lagoa, L.,
Collazzi, G., &
Cuevasanta, D. (2023).
Desafios y oportunidades
para la formación
continua del profesorado
en Uruguay. *Cuadernos
de Investigación
Educativa*, 14(2).
[https://doi.org/10.18861/
cied.2023.14.2.3430](https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3430)

Resumen

La formación continua del profesorado compone un elemento imprescindible de sistemas educativos capaces de atender a las demandas y desafíos en un mundo cambiante. No obstante, se presentan varias barreras a la participación docente en propuestas de desarrollo profesional, particularmente en América Latina. La incorporación de las TIC en su diseño conlleva el potencial de mejorar su accesibilidad y calidad. Este trabajo propone, con base en un estudio cualitativo en centros de educación secundaria pública en Uruguay, (1) explorar los obstáculos que se presentan frente a la participación de los docentes en propuestas de formación continua y (2) recoger elementos a tener en cuenta a la hora de diseñar una oferta online que sea considerada útil y válida. Participaron 54 docentes de dos liceos de Montevideo (59,2 %) y dos del interior del país (40,8 %) en grupos focales. Utilizando un abordaje temático analítico jerárquico, se establecieron temas emergentes que abordan el potencial de la formación continua, sus estrategias pedagógicas preferidas, la inversión de tiempo, el trabajo en equipo y el encuentro con otros, así como preferencias específicas acerca de actividades y herramientas digitales. Este trabajo aporta recomendaciones para el diseño de una oferta de formación continua dirigida a docentes que incorporan las TIC, a la vez que da pistas para entender los procesos que influyen en la participación y adherencia de los docentes a actividades formales de desarrollo profesional, contextualizándolos en el marco de los desafíos estructurales que atraviesa la profesión en la región.

Abstract

Continuing teacher education is a necessary component of educational systems capable of attending to the demands and educational challenges in a fast-changing world. However, several barriers obstruct teachers' participation in professional development initiatives, particularly in Latin America. The incorporation of ICT in its design may help to overcome certain obstacles. This paper proposes, based on a case study of public secondary education in Uruguay, to (1) explore the obstacles that teachers encounter regarding their participation in initiatives of lifelong professional learning and (2) collect elements that should be considered when designing an online initiative, for it to be considered useful and valid. Fifty-four teachers from 2 secondary schools in Montevideo (59,2 %) and two schools in the country's interior (40,8 %) participated in focus group discussions. Using a thematic framework analysis approach, we established emerging themes referring to the potential of lifelong learning, preferred pedagogical strategies, time investment, teamwork, encounters with others, and specific preferences regarding digital tools and activities. Beyond the concrete recommendations regarding the design of professional development initiatives for teachers incorporating ICT that can be drawn from this study, it also contributes elements for understanding the processes that affect the participation and adherence of teachers in formal professional development activities, contextualized within the structural challenges faced by the teacher profession in the region.

Palabras clave:

formación docente, desarrollo profesional, educación a distancia, América del Sur, investigación cualitativa.

Keywords:

teacher education, professional development, distance education, South America, qualitative research.

Resumo

A formação contínua de professores é um elemento essencial dos sistemas educacionais capazes de atender às demandas e desafios educacionais em um mundo em mudança. No entanto, existem várias barreiras à participação dos professores nas propostas de desenvolvimento profissional, principalmente na América Latina. A incorporação das TIC em seu design traz o potencial de melhorar sua acessibilidade e qualidade. Este trabalho se propõe, a partir de um estudo qualitativo em centros públicos de educação secundária no Uruguai, (1) explorar os obstáculos que se apresentam diante da participação dos professores em propostas de formação contínua e (2) coletar elementos a serem considerados ao projetar uma oferta online considerada útil e válida. Cinquenta e quatro professores de dois colégios de Montevideu (59,2%) e dois do interior do país (40,8 %) participaram dos grupos focais. Numa abordagem temática analítica hierárquica, foram estabelecidos temas emergentes que abordam as potencialidades da formação contínua, as suas estratégias pedagógicas preferidas, o investimento de tempo, o trabalho em equipa e o encontro com os outros, bem como preferências específicas sobre atividades e ferramentas digitais. Este trabalho fornece recomendações concretas para o desenho de uma oferta de formação contínua para professores que incorporam as TIC, ao mesmo tempo que fornece pistas para compreender os processos que influenciam a participação e adesão dos professores às atividades formais de desenvolvimento profissional, contextualizando-as no quadro dos desafios estruturais enfrentados pela profissão na região.

Palavras chave:

formação de professores, desenvolvimento profissional, educação a distância, América do Sul, pesquisa qualitativa.

Introducción

El profesorado desempeña un papel fundamental en la provisión de experiencias educativas adecuadas que permiten a los futuros ciudadanos desarrollar las competencias necesarias para adaptarse al mundo de hoy y mañana (Banco Mundial, 2018; López *et al.*, 2014). En el contexto actual, la realidad social y educativa requiere que los docentes implementen prácticas que promuevan conocimientos y habilidades fundacionales, socioemocionales y digitales (UNICEF, 2019), a la vez que deben ser capaces de adaptarse a cambios continuos, tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar (Snape, 2017; Van Weert, 2006). Frente a estas demandas, la actualización permanente del profesorado se vuelve un tema clave.

No obstante, la carrera docente no suele garantizar el desarrollo de las competencias y herramientas que permiten atender las necesidades que atañen actualmente a los sistemas educativos (Escudero Muñoz, 2020). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante OCDE) advierte que muchos países en su formación docente siguen haciendo énfasis en el conocimiento del contenido específico–asignaturista en lugar de integrar nuevas pedagogías, tecnologías o nuevos conocimientos emergentes de la ciencia educativa (OCDE, 2017). En Latinoamérica en particular, los planes de estudio de las instituciones formadoras de docentes son considerados de baja calidad (Elacqua *et al.*, 2018). Solo alrededor de un tercio de los docentes de la región considera estar capacitado para implementar estas innovaciones en sus clases, indicando la falta de formación como barrera principal (López *et al.*, 2014).

El potencial de la formación continua y sus obstáculos

Los cambios rápidos y constantes del conocimiento científico, tecnológico y cultural implican la acotada validez de la información en todas las disciplinas y requieren que las personas se mantengan actualizadas de forma permanente y que desarrollen habilidades para autogestionar sus aprendizajes (Van Weert, 2006). Esto implica un cambio de perspectiva en relación con la conceptualización de la formación, entendiéndola no como una etapa definida únicamente por la obtención del título, sino como un proceso profesional y personal que es continuo e implica un devenir formativo basado en múltiples instancias de intercambio y formación que conforman al ser docente de hoy y facilitan su actualización (Kazu & Demiralp, 2016). La formación continua de los docentes conlleva el potencial de mejorar sus competencias y prácticas, con efectos positivos sobre el rendimiento de sus estudiantes y su propio bienestar y satisfacción laboral (OCDE, 2019).

Un análisis de las propuestas de formación continua para docentes en América Latina concluye que la oferta abarca cuatro categorías centrales: (1) cursos, talleres o seminarios de actualización; (2) el aprendizaje entre pares, basado en la reflexión sobre la práctica pedagógica; (3) especializaciones; (4) licenciaturas y postgrados, ya sea en modalidad presencial, a distancia o mixta (semipresencial) (UNESCO, 2013). No obstante, una serie de barreras desincentivan la participación de docentes en estas actividades. Según TALIS 2018, los profesores tienden a participar menos en propuestas de desarrollo profesional cuando no las pueden realizar durante su

horario laboral, o cuando deben cubrir ellos mismos los gastos de la participación, los traslados y los materiales (OCDE, 2019). Aun así, la formación continua del profesorado es vista, por lo general, «como una cuestión personal, voluntaria y ocasional» (Escudero Muñoz, 2022, p. 105). A la vez, en Latinoamérica la oferta es promovida desde diversas instancias administrativas y de gestión, lo que implica una falta de coherencia y apoyo sistemático a las iniciativas de desarrollo profesional docente, perjudicando su calidad (Vaillant, 2016).

La promesa de las TIC: hacia una formación continua más accesible

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) poseen un potencial considerable para aportar a la formación profesional de los docentes (Báez *et al.*, 2013; UNESCO, 2013). Facilitan la generación de propuestas de educación abierta y a distancia, superando barreras de acceso (Hinojosa, 2017) y permiten incorporar una amplia variedad de habilidades afectivas, colaborativas y prácticas, fomentando así la resolución de problemas, la creatividad y el pensamiento crítico (Snape, 2017).

No obstante, la mera incorporación de recursos tecnológicos no garantiza que haya incentivos suficientes para participar en las propuestas (Thorpe, 2005). Siguiendo el Modelo de la Aceptación de la Tecnología (Tondeur *et al.*, 2008), la familiarización de los docentes con los recursos tecnológicos y digitales es considerada clave para su uso. En esta línea, Latinoamérica se presenta como una de las regiones que más ha apostado en la incorporación de las TIC al sector educativo en equipamiento, conectividad y capacitación de los docentes (López *et al.*, 2014).

Por otro lado, el modelo también destaca que, para que los docentes acepten el uso de las tecnologías como una oportunidad viable y atractiva, la percepción de su utilidad y la calidad de su diseño se vuelve primordial (Tondeur *et al.*, 2008). Cada propuesta de formación que incorpora TIC implica tomar decisiones en cuanto al formato de aprendizaje —individual o grupal, asincrónico o sincrónico, con variado grado de intervención de un instructor—, decisiones que además tienen que alinearse con las habilidades que se pretende promover y con las preferencias y necesidades de los aprendices. Además, existen varios modelos de aprendizaje por TIC —desde la capacitación en habilidades específicas para mantenerse actualizado hasta modelos de alfabetización crítica, que pretende desafiar, empoderar y generar autoconciencia como vehículo para el aprendizaje constante (McIntosh, 2005)— que determinan el diseño de una oferta concreta. A pesar de la relevancia para su aceptación, no es una práctica común que las propuestas educativas en línea tomen en cuenta las consideraciones y la retroalimentación de sus usuarios para su desarrollo y progresiva mejora (Thorpe, 2005).

¿Qué opinan los docentes sobre las propuestas de formación continua?

Sobre la base de lo expuesto, se extrae entonces que, para poder avanzar sobre el diseño de propuestas de formación continua del profesorado, incorporando el potencial de las TIC, es necesario explorar las necesidades y preferencias de los docentes.

Algunos antecedentes internacionales han evaluado experiencias en formación continua para docentes mediante TIC, hallando conclusiones contextualizadas sobre cómo son percibidos por los participantes. En un estudio realizado en Nueva Zelanda, se destacó la preferencia de los participantes de contar con especificaciones claras en relación a las exigencias y expectativas de cada una de las actividades, así como información explícita sobre cuáles se consideraban los conceptos claves, apuntando a la facilitación del acceso cognitivo a los contenidos (Pilgrim *et al.*, 2018). También surgió la necesidad de contar con una variedad de herramientas tecnológicas que promuevan el trabajo en red y el intercambio entre los participantes, la construcción de un espacio de comunidad y apoyo mutuo, fortalecido por encuentros presenciales. Por otro lado, en un estudio realizado en Zimbabwe, los participantes valoraron el acceso a diversos recursos tecnológicos, como videoconferencias, aprendizaje asincrónico en línea, así como videos y la transmisión por radio (Samkange, 2013). En Sudáfrica, el estudio de Du Plessis (2018) destaca que las experiencias prácticas y las habilidades para abordar desafíos cotidianos en el aula deben estar en el centro de la formación continua, aun cuando se realiza de forma *online*. Un estudio realizado en España por López-Calvo & Cubeiro Rodríguez (2022), por su parte, destaca la necesidad expresada por los profesores que las actividades de formación sean acreditadas y cuenten con una amplia difusión.

A pesar de la infraestructura disponible en Latinoamérica para la inclusión de las TIC en la educación, hasta donde sabemos no existen antecedentes en la región que recojan recomendaciones para el diseño de una oferta virtual para el desarrollo profesional docente, tomando en cuenta sus opiniones y experiencias, tal como lo indica el modelo de Tondeur *et al.* (2008) para asegurar su efectividad. Por lo tanto, este estudio propone: (1) explorar los obstáculos que suelen presentarse frente a la participación de los docentes en propuestas de formación continua, y (2) recoger elementos a ser tomados en cuenta a la hora de diseñar una oferta *online*, para que sea considerada útil y válida.

Vale destacar que este trabajo se posiciona desde una mirada socioecológica sobre el desarrollo profesional docente, reconociendo que el profesorado cuenta con oportunidades de aprendizaje formales, no formales e informales en diferentes niveles del ecosistema educativo, desde la cotidianidad hasta instancias más estructuradas e institucionalizadas (López-Calvo & Cubeiro Rodríguez, 2022). El foco principal de esta investigación está en la formación continua formal, reconociendo su necesaria interacción con otras instancias de aprendizaje. Desde la perspectiva socioecológica también resulta importante explicitar el contexto del estudio —basándonos en este caso en la educación secundaria pública en Uruguay— buscando la transferencia de algunos de los resultados a sistemas educativos comparables.

El caso de Uruguay

En Uruguay, para poder impartir docencia a nivel de educación secundaria los docentes se forman a través de una carrera no universitaria con una duración de 4 años, con materias generales —como pedagogía y didáctica— y específicas según la asignatura elegida, consideradas como el fundamento para el desempeño profesional (Mancebo, 2019). Si bien existen algunos centros de formación docente en el interior del país, las autoridades educativas de Uruguay y sus servicios se encuentran altamente centralizados en la capital. Dado que la mitad de la población nacional se

concentra en Montevideo, es allí donde se presenta la mayor oferta de oportunidades de formación, ya sea por iniciativas privadas o públicas.

No obstante, una considerable proporción de docentes ejerce la profesión sin haber logrado su titulación. En la educación secundaria pública el 31 % de los docentes nunca han cursado la carrera, la dejaron sin terminar o se encuentran actualmente cursándola (INEEd, 2017). Por lo tanto, no se puede asumir que estos docentes cuentan con las habilidades necesarias para desempeñar su trabajo cotidiano.

La gran mayoría de los docentes en el país valoran negativamente su formación, en especial en aspectos de la enseñanza que superan los contenidos disciplinares y sus estrategias didácticas. En la educación pública secundaria —el foco de este estudio— el 71 % de los docentes consideran insuficiente su formación en cuanto a la adquisición de habilidades para enseñar a través de las TIC, subiendo al 83 % en cuanto a su preparación para enseñar a niños con dificultades de aprendizaje y 93 % en el caso de la enseñanza a niños con capacidades especiales (INEEd, 2019), haciendo referencia a algunas de las competencias requeridas para atender a los desafíos educativos del siglo XXI. A pesar de la necesidad de poder incorporar estas competencias, la participación en actividades de formación continua es baja. Solamente el 21 % de los docentes en educación secundaria pública cursan o cursaron al menos un estudio de especialización o posgrado vinculado a la docencia (INEEd, 2017).

En cuanto a la familiarización de los docentes con los TIC, Uruguay ha sido pionero en la región y en el mundo, implementando una política pública para la inclusión digital de los niños y adolescentes uruguayos a través del Plan Ceibal. Desde el año 2007 comienza a ponerse en práctica, brindando acceso a una computadora a todos los escolares y maestros de instituciones educativas públicas en educación primaria. Luego, en el año 2010, se extiende a la educación media. Además, el plan se complementa con la provisión de conexión inalámbrica a internet en los centros educativos y en una serie de áreas públicas. A pesar de esta infraestructura, la formación inicial de los docentes en tecnología suele ser limitada, instrumental y escasamente aplicada a la práctica de aula, dejándolos con pocas competencias digitales necesarias para un uso efectivo de las tecnologías en su desempeño como docente (Silva, 2019).

Metodología

Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación que propone el desarrollo y la evaluación de una propuesta de formación continua en línea para docentes, con el objetivo de fomentar las habilidades socioemocionales para la convivencia en los centros educativos. Como primera etapa en el desarrollo de la formación, se consideró necesario acceder a algunos lineamientos y recomendaciones para informar el diseño de su implementación, lo que da lugar a este estudio.

Se optó por un diseño cualitativo, lo que permite la generación de datos descriptivos con base en las experiencias y creencias de los participantes. Los datos fueron recogidos entre agosto y octubre de 2019, mediante grupos focales con docentes de ciclo básico de educación secundaria.

Procedimiento y participantes

La muestra se compuso de forma deliberada, en colaboración con el Departamento Integral del Estudiante del Consejo de Educación Secundaria. Se identificaron diez liceos usando los siguientes criterios de inclusión: contar con ciclo básico, estar ubicado en los departamentos de Montevideo, Canelones o Maldonado (departamentos ubicados al sureste de Uruguay, los dos últimos correspondiendo al interior del país), pertenencia a la Red Global de Aprendizajes (para asegurar antecedentes en formación continua mediada por TIC). De esta lista, se seleccionaron cuatro centros según el criterio de variación máxima (Ritchie *et al.*, 2013).

El equipo de investigación —con formación en psicología y psicopedagogía— se contactó con la dirección de los liceos seleccionados (uno en Maldonado, uno en Canelones y dos en Montevideo) con el objetivo de presentar el estudio y extender la invitación para participar. En un liceo no se concretó la participación por falta de interés, por consiguiente se procedió a tomar contacto con otro liceo de características similares, recurriendo a la lista inicial, conformándose así la muestra final de cuatro liceos.

Se realizaron encuentros iniciales con el equipo docente de cada liceo en el espacio de coordinación institucional con el fin de presentar el proyecto e invitar a los profesores a participar en grupos focales. La participación fue voluntaria, logrando un total de 54 participantes. La Tabla 1 presenta las características de la muestra. Se señala la participación de agentes educativos con docencia directa e indirecta, abarcando diferentes grados educativos y en muchos casos cumpliendo un doble rol (directores, adscriptos, preparadores de laboratorio, etc.).

Tabla 1

Características de la muestra (n = 54)

Localidad	Liceo	Frecuencia (%)	Frecuencia (% localidad)
Montevideo	1	8 (14,8 %)	59,2 %
	2	24 (44,4 %)	
Interior	3	13 (24,1 %)	40,8 %
	4	9 (16,7%)	
Total		54 (100 %)	100 %
		M (SD)	Rango
Edad en años		41,04 (10,30)	25–62
Años de ejercicio ^a		15,85 (10,76)	1–32

Nota. ^aDatos calculados con base en n = 39.

Los grupos focales se realizaron en la institución educativa, aprovechando el horario de coordinación institucional. Se facilitó un consentimiento informado a todos los participantes al inicio del grupo focal, aclarando el anonimato de los datos y su utilización, el carácter voluntario de la participación y el derecho de los participantes a retirarse en cualquier momento. Previo al estudio, el proyecto fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Católica del Uruguay.

Recolección y análisis de datos

La técnica de grupos focales consiste en reuniones de un grupo pequeño a mediano, en las que se conversa en torno a conceptos, experiencias, creencias o temas que sean de interés para la investigación (Barbour, 2008). Además del potencial descriptivo, esta técnica permite realizar comparaciones entre grupos, posibilitándonos contrastar los datos recogidos en Montevideo con los del interior del país.

Dependiendo de la dinámica y de la cantidad de participantes en cada centro, la duración de los grupos focales fue de entre una y dos horas. Al inicio del encuentro los participantes llenaron un breve formulario para recoger sus datos sociodemográficos, a saber: sexo, edad, años de experiencia, y materia que imparte. Se trabajó sobre la base de un guion semiestructurado (detallado en la Tabla 2), con una pregunta central que indagaba las características que debe tener una formación continua en línea para ser efectiva. A partir de esta pregunta, se profundizó en los desafíos relacionados con la formación continua de docentes, las experiencias previas de los participantes y sus preferencias.

Tabla 2

Preguntas grupo focal

Pregunta central:
¿Qué características deberían tener las actividades de formación continua para docentes para ser efectivas?
Preguntas de profundización:
¿Cuáles son sus experiencias con cursos de formación continua, en particular aquellos con un componente virtual?
¿Qué les gustó / resultó útil y por qué?
¿Cuáles son sus aportes y potencial para la formación en servicio?
¿Cuáles son sus aportes y potencial para facilitar su trabajo en el aula, el trabajo en equipo con colegas o para gestionar proyectos?
¿Qué les parece importante que tengamos en cuenta a la hora de armar un curso de formación continua virtual?
¿Cuáles son las condiciones necesarias que deberían cumplirse para que sea un aporte para su trabajo?

Los grupos focales fueron grabados y transcritos. El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando el Software QDA Miner, adoptando el abordaje temático analítico jerárquico (Ritchie *et al.*, 2013). Se trata de una elaboración de la teoría fundamentada que permite identificar, analizar y reportar patrones de temas que emergen de los datos, estableciendo una gestión transparente y sistemática de los datos con una jerarquía analítica. Luego de una lectura inicial de dichos datos, se estableció un sistema de codificación preliminar que fue aplicado por dos codificadores de forma independiente. Se seleccionaron segmentos de texto, asignándoles códigos, para luego contrastar sus resultados y ajustar el sistema de códigos. Se estimó el grado de acuerdo entre codificadores tomando en cuenta la proporción de códigos concordantes en cada caso (liceo) y el alpha de Krippendorff (Lombard *et al.*, 2002). Los códigos que arrojaron valores de alpha inferiores cercanos o inferiores a cero o una

concordancia menor al 50 % fueron revisados por el equipo, estableciendo acuerdos en cuanto a los ajustes requeridos en el sistema de códigos, sus definiciones y los segmentos de texto asignados a ellos. Una vez acordado el sistema de codificación final, el contenido de los códigos fue sintetizado para cada centro educativo y luego para la muestra total, permitiendo la triangulación de datos y usando el método comparativo constante para establecer relaciones entre códigos y establecer temas emergentes (Ritchie *et al.*, 2013). Al culminar esta etapa de análisis, el equipo se volvió a reunir con los participantes para presentarles los resultados y recibir retroalimentación sobre su validez. Se invitó a los participantes a complementar los datos y sus interpretaciones, realizar correcciones y enriquecer el entendimiento de los resultados, cerrando el análisis final (Barbour, 2008).

Resultados

De los grupos focales se desprenden una serie de códigos, haciendo referencia a dos grandes categorías temáticas: lo que refiere a la formación docente en general (incluyendo apreciaciones acerca de su formación de base y actividades de formación continua) y lo referido a las actividades formativas en línea.

A continuación, los principales resultados son descritos a partir de los temas emergentes, intercalando el análisis de los investigadores con fragmentos textuales de los participantes con el objetivo de aumentar la validez de los resultados presentados. La Tabla 3 visualiza cómo los temas emergentes se relacionan con los códigos asignados durante el análisis.

Tabla 3

Códigos en relación a los temas emergentes

Categoría	Código	Tema emergente
Formación docente	Debilidades percibidas en la formación de base	El potencial de la formación continua
	Necesidades de formación	El potencial de la formación continua
	Experiencias previas de formación continua	El potencial de la formación continua
Formación virtual	Actividades de formación	Estrategias pedagógicas con el potencial de nutrir la práctica docente
	Trabajo en equipo	Estrategias pedagógicas con el potencial de nutrir la práctica docente
	Dedicación y tiempo	Dedicación, tiempo y la inversión de formarse
	Formato de presentación de materiales	La plataforma y sus actividades
	Foros	La plataforma y sus actividades
	Plataforma virtual	La plataforma y sus actividades
	Actividades presenciales	El potencial indispensable del encuentro con otros

El potencial de la formación continua

Los docentes plantean una necesidad para la formación continua, haciendo hincapié en la discordancia entre su formación de base y las herramientas que necesitan para enfrentar los desafíos encontrados ejerciendo como docente.

«Yo creo que estamos en una época de cambio y no estamos formados para este cambio, nos formaron en otra escuela... transitamos un período para la cual no estamos formados» (Docente, Liceo 3, Maldonado).

«Nuestra formación es muy tradicional, porque nuestros marcos teóricos son muy tradicionales. Te comés esos libros pensando: que bueno, te vas a encontrar con eso... y muchas veces te encontrás con una realidad completamente diferente» (Docente, Liceo 2, Montevideo).

Varios docentes, mayormente del interior, reconocen el potencial de cursos cortos a distancia para formarse. Refieren a experiencias con cursos de formación en línea en formato semipresencial o a distancia, valorando su mayor accesibilidad frente a cursos presenciales que suelen tener lugar en la capital.

«No vivo en Montevideo, y a mí me parte al medio cualquier actividad que sea en el IPA [Instituto de Profesores Artigas], en el IPES [Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores], es complejo» (Docentes, Liceo 2, Montevideo).

«...no tengo tiempo de hacerlo presencial» (Docente, Liceo 3, Maldonado).

Estrategias pedagógicas con el potencial de nutrir la práctica docente

Entrando en el formato de las propuestas de formación, los participantes plantean la importancia de la aplicabilidad y contextualización de las actividades formativas, consideradas requisito para lograr aprendizajes significativos. Señalan como características fundamentales que sean dinámicas, creativas, reflexivas y concretas, a la vez que deban acompañar sus experiencias prácticas más directas y cercanas.

«A veces dan mucha teoría, mucha teoría ya está. Pero a la hora del vamos, se complica a pesar de la teoría que tengo» (Docente, Liceo 1, Montevideo).

«Talleres creativos, que nosotros podamos aprender a crear también» (Docente, Liceo 1, Montevideo).

En esta misma línea, la mayoría de los docentes coincide en que es importante que se generen actividades que permitan el intercambio, la discusión y la socialización entre los participantes del curso, indicando el trabajo en equipo como una de las herramientas fundamentales en los procesos formativos.

«Yo creo que es superenriquecedor, cuando uno hace algo con otro siempre te suma... aun cuando discrepan» (Docente, Liceo 3, Maldonado).

«También está el tema del empuje del otro, cuando estás complicado con el tiempo y tener alguien ahí que te está apuntalando, me parece que es válido» (Docente, Liceo 3, Maldonado).

Los participantes de Montevideo toman como referencia el trabajo en duplas pedagógicas para advertir sobre la necesidad de contar con espacios específicos destinados a la construcción y trabajo en conjunto. También prefieren que la composición de los equipos no sea impuesta, justamente para facilitar la colaboración. Dos docentes destacan el potencial del trabajo en equipo para la generación de un abordaje más institucional, articulando entre diferentes actores.

«...más allá de compartir las actividades individuales, que podamos pensar, por ejemplo —adscripta, profe de aula— cómo trabajar situaciones en conjunto. Un abordaje más institucional o más articulado... cómo esas cuestiones de pensar propuestas articuladas para varios agentes» (Docente, Liceo 1, Montevideo).

«Hay que apuntar a la formación de equipos de trabajo, que tengan un mismo objetivo, desde el rol de cada uno» (Docente, Liceo 2, Montevideo).

Dedicación, tiempo y la inversión de formarse

El tiempo de dedicación a las propuestas formativas se identifica como un factor esencial para su viabilidad, considerándose —con un amplio consenso entre los participantes— oportuna una dedicación semanal de tres o cuatro horas. Sobre el periodo en el año lectivo para realizar actividades de formación continua, se destaca la importancia de tener en cuenta las restricciones por pruebas semestrales, parciales o escritos. Indican como momentos idóneos el mes de mayo, agosto y septiembre (contemplando que en Uruguay el año educativo empieza en marzo y termina a mediados de diciembre).

«...eso de las 3 horas... [...] está bien, es real, es posible, por lo general te ponen 8 o 10 horas en semipresencial y que a veces no llegamos en tiempo» (Docente, Liceo 2, Montevideo).

«Mayo capaz que sí porque estás como terminando de diagnosticar los grupos» (Docente, Liceo 3, Maldonado).

Reiteradamente surgen referencias a las exigencias laborales de los docentes, que conllevan una alta carga y dedicación temporal. Se plantea la importancia de que las propuestas de formación continua tengan en cuenta esta realidad, siendo flexibles en cuanto a la cantidad de tareas asignadas y sus plazos.

«Ahora estoy haciendo un curso. Son mis tiempos y te corren de atrás... hasta tal día tal modulo, y no me está dando el tiempo. Claro, cuando entrás a la actividad, tenés el foro, la actividad, primera parte, segunda parte... cuando querés acordar, tenés 8 mil cosas... y no te da» (Docente, Liceo 4, Canelones).

«Es que no llegamos muchas veces en tiempo, porque hay semanas que de repente vas *light* cuando recién arrancamos, pero después tenés 200 escritos para corregir y no te da el tiempo de nada» (Docente, Liceo 1, Montevideo).

El tiempo de dedicación también es abordado como una inversión económica no-renumerada y recargada a su vez por el costo del curso y los traslados que frecuentemente implica. Esta realidad se pone en tensión con la percepción de los docentes que su participación en actividades de formación forma parte de su trabajo, siendo una inversión necesaria para poder realizarlo de forma adecuada.

«...muchas veces nuestro trabajo es un trabajo en el cual tenemos que rebuscarnos las instancias de formación en horarios que no son pagos, que a su vez nosotros muchas veces tenemos que pagar y que esa formación muchas veces no es validada para concursar para poder, no sé, ganar un poco más» (Docente, Liceo 2, Montevideo).

«La formación en una cantidad de cuestiones que tenemos diarias y con los chiquilines, o sea, dislexia, discalculia, una cantidad de cosas, tenés que disponer de tu tiempo, a veces de tu plata y de tu todo para poder decir, ¿Qué hago con este chiquilín acá? Que nos toca de todo, de todo. Lo que pidas, tenemos» (Docente, Liceo 1, Montevideo).

El potencial indispensable del encuentro con otros

Aludiendo a actividades de formación en línea, se valora la flexibilidad que permite el trabajo autónomo —asincrónico— con base en contenidos y actividades asignados semanalmente. No obstante, la mayoría de los participantes indica su fuerte preferencia de contar también con encuentros presenciales, ya que permiten la integración de los contenidos abordados, dando mayor consistencia al programa. Además, consideran que los encuentros favorecen el intercambio de experiencias y el ejercicio práctico de los conceptos abordados en la formación. La mayoría de los participantes considera viable un encuentro al mes, siendo indispensable reunirse presencialmente al inicio, en la mitad y hacia el final del curso.

«La experiencia de intercambio es positiva porque te puede aportar pila de ideas y cosas y vos a su vez las aportas también» (Docente, Liceo 1, Montevideo).

«A mí estaría faltando un encuentro en el medio. Porque si estás con los módulos virtuales... surgen dudas, algo para compartir o algo para socializar» (Docente, Liceo 1, Montevideo).

En cuanto a la logística de los encuentros presenciales, se propone utilizar los tiempos de coordinación del centro, aunque se reconoce que el multiempleo de muchos docentes pueda dificultar su asistencia. Los participantes plantean como alternativa realizar los encuentros los sábados o si no, contar con al menos dos opciones de horarios para realizar los encuentros, para poder compatibilizarse con las agendas laborales de todos.

«Si es entre semana sí o sí tenés que faltar al liceo, porque ya con que de acá sean 20 docentes, te faltan los 20 al liceo...» (Docente, Liceo 1, Montevideo).

«Porque si ponés los jueves, por ejemplo, hay gente que nunca puede los jueves o tiene clase. Si es rotativo, tenés suerte de tener chance de otro día de poder aceptarlo» (Docente, Liceo 1, Montevideo).

Frente a la posibilidad de realizar encuentros sincrónicos mediante videoconferencias los docentes del interior destacan experiencias previas variadas. No obstante, son valorados como una alternativa aceptable para la asistencia presencial, atenuando restricciones como los costos de traslado y la disponibilidad de tiempos. En Montevideo, los docentes se expresan en menor medida sobre el tema, aunque en general se acepta su realización.

«...Las videoconferencias son muy ricas porque el profesor abre el debate de todo lo que se generó, que dudas hay...» (Docente, Liceo 3, Maldonado).

La plataforma y sus actividades

Si bien los participantes señalan conocer varias plataformas para el aprendizaje en línea (ej., Moodle, Edmodo), indican su preferencia para recibir formación a través de CREA (Plataforma virtual del Plan Ceibal), siendo la herramienta con la que están más familiarizados. Ha sido frecuente su uso en formaciones anteriores, a la vez que muchos lo manejan como herramienta para su docencia.

En cuanto a las actividades y la forma de presentar contenidos, los participantes destacan la importancia de incorporar varios medios y tipos de actividades. Los videos son considerados particularmente motivantes, siendo un recurso valorado para presentar el resumen de insumos teóricos o como puntapié para actividades asincrónicas.

«...diferentes estrategias... yo por ejemplo soy de visual y plástica, leo pero la concentración de lectura no es lo mismo que si veo un audiovisual. Está bueno... y además de pronto esa semana no te dio tiempo para leerte toda la bibliografía... bueno por lo menos tenés el audiovisual» (Docente, Liceo 2, Montevideo).

«El video me parece más activo, como que te atrapa más...» (Docente, Liceo 3, Maldonado)

Varios docentes señalan igualmente la importancia de contar con material teórico-bibliográfico que aporta a la reflexión y acompaña a las actividades, pudiendo aportar a nuevas conceptualizaciones, miradas o abordajes.

«Estaría muy bueno tener bibliografía, para poder tener otra mirada que la de siempre» (Docente, Liceo 3, Maldonado).

Se destaca la necesidad de recibir pautas precisas y concretas respecto a qué leer, sugiriendo una extensión máxima de aproximadamente 20 hojas para que sea una actividad viable. Se considera deseable poder contar con bibliografía obligatoria y complementaria, que permite al docente, según sus circunstancias, elegir el grado de profundización de los contenidos.

«Yo sinceramente iba al material obligatorio, te ponían el obligatorio y el opcional [...] yo iba al material obligatorio, pero tenían libros de 400 páginas. Que vos me digas 20, yo chiveo con 20...» (Docente, Liceo 4, Canelones).

En cuanto al uso de foros, la gran mayoría de los participantes indica tener experiencia con ellos. Muchos docentes valoran negativamente a los foros por diversos motivos. Las consignas suelen ser poco claras y generan respuestas amplias, diversas y a veces muy extensas. A la vez, las entradas realizadas por parte de los participantes a veces no responden a la consigna, se usa, por ejemplo, como un lugar para plantear preguntas o dudas sobre otros temas. Esas limitaciones hacen que la herramienta sea percibida como engorrosa, poco estructurada y ardua.

«Las preguntas voladas el docente las tira en el foro o por ejemplo, que cuentes de tal experiencia y está bueno, pero hay cosas, hay preguntas que hacen los docentes en el foro que son (cara de susto)» (Docente, Liceo 2, Montevideo).

«Yo entiendo que la gente es muy diversa y que no todos manejan la plataforma de la mejor manera, entonces también los foros terminan siendo más dudas del uso» (Docente, Liceo 2, Montevideo).

Para que sea una herramienta útil, los docentes plantean que se requiere estipular bien su uso y la participación: definir el horario de apertura, incluyendo no más de 12 participantes, controlar la cantidad de palabras o extensión de las entradas y derivando consultas fuera de la consigna a un «foro de dudas» aparte. Además, se señala la necesidad de contar con una consigna clara y acotada y la moderación continua por parte de los encargados del curso durante el uso del foro, facilitando los objetivos y reiterando su ajuste a ellos.

«Pero el foro... ta, perdón, yo lo percibo como muy útil, pero cantidad de veces yo qué sé... hay unos aportes increíbles que te abren la cabeza de una manera...» (Docente, Liceo 1, Montevideo).

«Capaz que en grupos más chicos, dividir en subgrupos, capaz que si es un grupo de 20, cuando los grupos son 8...» (Docente, Liceo 4, Canelones).

Discusión

El Banco Mundial (2018), en su análisis de lo que denomina «la crisis del aprendizaje», destaca la formación continua del profesorado como uno de los elementos claves para mejorar la calidad de la educación. De la misma forma, varias agencias educativas han apelado a la necesidad de contar con sistemas sostenidos de desarrollo profesional docente, con el fin de asegurar la diversificación de sus competencias necesarias para atender a las exigencias de una sociedad de la información en rápida evolución (Hinostroza, 2017).

Este estudio, que incorpora las experiencias y opiniones de 54 docentes de educación secundaria pública de Montevideo y el interior del Uruguay, demuestra que los docentes comparten la idea de que es relevante y necesario seguir formándose para poder atender de forma más efectiva a las demandas educativas cambiantes en el aula. Tal como lo han demostrado estudios anteriores (ej., INEEd, 2019; López *et al.*, 2014; OCDE, 2019; UNESCO, 2013), la gran mayoría de los participantes coincide en que la formación inicial es insuficiente.

Pensar propuestas viables para fomentar la formación continua de docentes implica, en primer lugar, tomar en consideración las complejas realidades cotidianas de la labor docente. La variable tiempo —en alusión a la experiencia de falta de tiempo, o espacios temporales— surge como tema principal que determina la viabilidad de la participación en actividades de desarrollo profesional docente. Apela a que las propuestas de formación sean cortas y flexibles en cuanto a su formato y exigencias, tomando en cuenta situaciones de multiempleo y la alta carga laboral. De acuerdo con OCDE (2019), los docentes afirman que la formación es una inversión principalmente personal, generalmente sin incentivos económicos. Esta percepción refleja la noción de una agenda educativa que pone «el foco preferentemente sobre responsabilidades particulares [mientras que] trata de ocultar y eludir otras más profundas y poderosas, estructurales y sistémicas» (Escudero Muñoz, 2020, p. 98). No toma en cuenta mecanismos de motivación para fomentar una participación efectiva de los docentes

en propuestas de desarrollo profesional, de acuerdo con sus condiciones laborales difíciles y baja remuneración (Elacqua *et al.*, 2018; UNESCO, 2013).

Entrando en las preferencias de los docentes en cuanto al formato de las propuestas de formación continua, se destaca la noción vincular de un aprendizaje efectivo: aparecen el trabajo en equipo, el intercambio, la reflexión y la construcción colectiva como nociones centrales. También se destaca la importancia de que el aprendizaje sea activo y aplicado, y que las actividades estén vinculadas a las experiencias prácticas de los docentes, permitiendo anclar lo teórico a su práctica (Du Plessis, 2018). En el discurso de los docentes se refleja un modelo de aprendizaje que McIntosh (2005) denomina la alfabetización crítica, y que pretende desafiar, empoderar y generar autoconciencia, como vehículo para el aprendizaje constante, siguiendo la tradición de Paulo Freire. El autor destaca que es uno de los modelos vigentes en el diseño de propuestas de aprendizaje a distancia, reemplazando la presencialidad con la sincronidad virtual.

No obstante —tal como encontraron estudios anteriores—, los docentes manifiestan cierta preocupación por la producción de aprendizajes capaz de derramarse hacia entornos naturales, cuando la formación se establece principalmente en un entorno virtual (Elacqua *et al.*, 2018; Du Plessis, 2018). Posiblemente es por esa inquietud que los participantes definen a los encuentros presenciales como indispensables para lograr aprendizajes significativos y aplicados.

Consideramos llamativa la dualidad que surge en el discurso de los docentes, por un lado, apelando a conceptos y herramientas de aprendizaje más innovadoras —el trabajo en equipo, el uso de multimedia en la representación variada de los contenidos, el aprendizaje activo, la autonomía y la flexibilización— mientras que, por otra parte, recorren a formatos más clásicos del aprendizaje, destacando la importancia de lecturas, tareas entregables y la presencialidad. Según Vaillant (2016), si bien en los últimos años se observa un proceso de amplificación en la formación docente en América Latina, no se han producido cambios contundentes en las prácticas educativas —y la mente de los docentes— que, en términos generales, siguen obedeciendo a viejos paradigmas.

A pesar de cierta reticencia a la formación vía medios digitales, sobre todo en los docentes de Montevideo, los datos obtenidos afirman el efecto de la familiarización con ciertas herramientas como clave para su aceptación, tal como propone el modelo de Tondeur, Valcke & Van Braak (2008). Los participantes que estudiaron el profesorado en el interior contaron a lo largo de la carrera con experiencias de educación a distancia mediada por TIC, demostrando opiniones más favorables hacia su potencial para la formación continua docente.

Por otro lado, el modelo de Tondeur *et al.* (2008) señala como segundo componente de la aceptación digital a la percepción de su utilidad. Retomando los desafíos planteados por los docentes en cuanto a su participación en actividades de desarrollo profesional, las TIC se presentan como una herramienta provechosa: permite reducir traslados, manejar los tiempos de forma más eficiente y bajar costos de materiales poniéndolos a disposición en formato digital (UNESCO y CEPAL, 2009). A la vez, responden a gran parte de las preferencias planteadas por los docentes: una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje y en la gestión del conocimiento, la construcción conjunta del conocimiento y el acceso a una diversidad de fuentes de información (López *et al.*, 2014; Snape, 2017).

Conclusión y limitaciones del estudio

El contexto educativo del siglo XXI exige de los docentes que tengan la flexibilidad y capacidad para ajustarse continuamente a demandas, contenidos y formatos educativos cambiantes para generar oportunidades de aprendizaje adecuadas para un alumnado diverso. Implica repensar la formación y el acompañamiento del profesorado, desde su tramo inicial y a través de toda su carrera. Este estudio permite extraer recomendaciones concretas para el diseño de una oferta de formación continua en línea para docentes de educación secundaria, tomando en cuenta sus preferencias en cuanto a la carga horaria y el manejo temporal de las actividades formativas, la presentación de los materiales, la regulación del uso de foros, la incorporación del trabajo en equipo y de instancias sincrónicas o presenciales en un formato que fomenta la autonomía. Como propone el modelo de Tondeur *et al.* (2008), y como afirma este estudio, el efecto de la familiarización con las TIC es clave para su aceptación. Es de esperar que la dependencia masiva de las TIC para la implementación de la educación a distancia durante la pandemia de COVID-19, ha fomentado procesos de familiarización similares (Portillo *et al.*, 2020). Sería oportuno indagar sus implicancias para el desarrollo de propuestas y políticas de desarrollo profesional docente.

El estudio también da pistas para comprender los procesos que influyen en la participación de los docentes en y su adherencia a las propuestas de formación continua, contextualizándolos en el marco de los retos estructurales que atraviesa la profesión en la región. Si bien es importante armar propuestas de formación continua que responden a las necesidades y preferencias de los docentes, también es indispensable tener en cuenta las condiciones institucionales que habilitan esa formación (ej., tiempos, espacios, incentivos, reconocimiento), requiriendo de políticas coordinadas a nivel nacional, tomando en cuenta la heterogeneidad que se presenta, entre otros en términos geográficos (Vaillant, 2016).

Los resultados de este estudio deben ser interpretados tomando en cuenta sus limitaciones. Son bien conocidas las restricciones de los estudios cualitativos en cuanto a su potencial de transferencia a otros casos (Barbour, 2008). Si bien tratamos de ampliar la variabilidad de la muestra en términos geográficos, queda limitada a docentes de educación secundaria pública en ciertas zonas en Uruguay que no incluyen el medio rural. En caso de querer extrapolar los resultados a otros países de la región, es preciso tener en cuenta que el uso de las tecnologías digitales no es igual a nivel de la región. Además, se requiere tomar en cuenta variaciones dentro de los países.

Notas:

Financiamiento:

La investigación que da origen a los resultados presentados en la presente publicación recibió fondos de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación y de la Fundación Centro Ceibal para el Estudio de las Tecnologías Digitales en la Educación, bajo el código FSED_2_2018_1_150661. Se agradece los aportes de Pablo Casaretto en la preparación del manuscrito.

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

La concepción del trabajo científico y el diseño de la investigación fue realizada por Cindy Mels. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Leticia Lagoa y Gabriela Collazzi, bajo la supervisión de Cindy Mels y con aportes de Diego Cuevasanta. La redacción del manuscrito fue realizada por Cindy Mels, Leticia Lagoa y Gabriela Collazzi, con aportes de Diego Cuevasanta. Todos los autores revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- BÁEZ, A., BAÑULS, G., BEHRENDT, A., GARCÍA, J., LUGO, M., & TIRAMONTI, G. (2013). *Aportes para (re)pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región*. FLACSO Uruguay.
- BANCO MUNDIAL (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. World Bank. <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/978-1-4648-1096-1>
- BARBOUR, R. (2008). *Introducing Qualitative Research*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9780857029034>
- DU PLESSIS, E. (2018). *Classroom readiness of ODL student teachers. Proceedings of the Multidisciplinary Academic Conference, 13*, 1–16.
- ELACQUA, G., HINCAPIÉ, D., VEGAS, E., ALFONSO, M., MONTALVA, V., & PAREDES, D. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Inter-American Development Bank. <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Revista Currículum*, 33, 97–125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- HINOSTROZA, E. (2017). *TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2017). *Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015*.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017–2018*.
- KAZU, H., & DEMIRALP, D. (2016). Faculty members' views on the effectiveness of teacher training programs to upskill life-long learning competence. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 205–224. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.12>
- LOMBARD, M., SNYDER-DUCH, J., & BRACKEN, C. C. (2002). Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability. *Human communication research*, 28(4), 587–604.
- LÓPEZ, N., LUGO, M. T., & TORANZOS, L. (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina, 2014: políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. IIEP–UNESCO, OEI, SITEAL.

- LÓPEZ-CALVO, S., & CUBEIRO RODRÍGUEZ, N. (2022). Actividades formales para el desarrollo profesional docente: estudio de caso desde las ecologías de aprendizaje. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9, 146–156. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8903>
- MANCEBO, E. (2019). Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005–2019). *Cuadernos de Investigación en Educación*, 10(1), 85–104. <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2882>
- MCINTOSH, C. (2005). Introduction. En C. McIntosh & Z. Varoglu (Eds.), *Lifelong Learning & Distance Higher Education* (pp. 1–11). UNESCO & Commonwealth of Learning.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- PILGRIM, M., HORNBY, G., & MACFARLANE, S. (2018). Enablers and barriers to developing competencies in a blended learning programme for specialist teachers in New Zealand. *Educational Review*, 70(5), 548–564. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1345860>
- PORTILLO, S., CASTELLANOS, L., REYNOSO, O., & GAVOTTO, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- RITCHIE, J., LEWIS, J., NICHOLLS, C. M., & ORMSTON, R. (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Sage Publications.
- SAMKANGE, W. (2013). Training teachers at a distance: perceptions and challenges of open and distance learning (Odl) in teacher education: the Zimbabwean experience. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(4), 222–234.
- SILVA, J., USART, M., & LÁZARO-CANTABRANA, J. (2019). Teacher's digital competence among final year Pedagogy students in Chile and Uruguay. *Comunicar*, 61, 33–43.
- SNAPE, P. (2017). Enduring learning: integrating 21st soft skills through technology education. *Design and Technology Education*, 22(3).
- THORPE, M. (2005). The Impact of ICT on Lifelong Learning. En C. McIntosh & Z. Varoglu (Eds.), *Lifelong Learning & Distance Higher Education* (pp. 23–32). UNESCO & Commonwealth of Learning.
- TONDEUR, J., VALCKE, M., & VAN BRAAK, J. (2008). A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: Teacher and school characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 494–506. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00285.x>
- UNESCO (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- UNICEF (2019). *Global Framework on Transferable Skills*. UNICEF.

VALLANT, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5–21. <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5>

VAN WEERT, T. J. (2006). Education of the twenty-first century: New professionalism in lifelong learning, knowledge development and knowledge sharing. *Education and Information Technologies*, 11, 217–237.