

SECCIÓN: ARTÍCULOS

Desafíos de la docencia universitaria con tecnologías digitales en Brasil y Colombia durante la covid-19

Desafios do ensino universitário com tecnologias digitais no Brasil e na Colômbia durante a covid-19

Challenges of university teaching with digital technologies in Brazil and Colombia during covid-19

Marciana María Córdoba Mercado,¹
Renata Rinaldi Portela,² Alder Luis Pérez Córdoba³

RESUMEN

La pandemia generada por la covid-19, no solo paralizó por varios meses prácticamente al mundo entero, sino que afectó todas las esferas sociales del ser humano, entre las que se destacó la educación formal. Este trabajo tiene por objetivo describir algunos desafíos enfrentados por profesores de universidades públicas de modalidad presencial en Brasil y Colombia al comienzo de la pandemia resultante de la covid-19. Enmarcado en la investigación narrativa, el foco central fue analizar los impases presentados con relación al uso de las tecnologías digitales en los primeros meses de la crisis. Para ello se aplicaron dos instrumentos: encuesta (N=28) y narrativa escrita (N=12). El análisis de los datos no solo reveló dificultades en términos de competencia tecnológica y pedagógica con tecnologías digitales (TD) que enfrentaron los profesores en la enseñanza remota de emergencia, mediada exclusivamente por TD; sino también diversos inconvenientes relacionados con factores

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Presidente Prudente, SP, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3619-0200>. E-mail: marcianacordobamercado@gmail.com

² Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Presidente Prudente, SP, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7772-6705>. E-mail: renata.rinaldi@unesp.br

³ Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André, SP, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4725-3238>. E-mail: alder.perez@ufabc.edu.br

personales, reorganización de la rutina, condiciones de trabajo, entre otros aspectos. No obstante, las narrativas evidencian, adicionalmente, que la contingencia tuvo aspectos positivos para los profesores en cuanto a la apropiación y uso de la tecnología, oportunidades de (auto)aprendizaje y desarrollo profesional; lo que les permitió un “(re)descubrimiento” del potencial de las TD durante la enseñanza remota, y potencialmente en la vuelta a la presencialidad. Se concluye que todo cambio abrupto trae consigo desafíos y oportunidades, y que el uso pedagógico de las TD, por parte de profesores universitarios de modalidad presencial, merece seguir investigándose y contrastándose con lo que se evidenció durante la pasada crisis.

Palabras clave: narrativa escrita; pandemia; enseñanza remota de emergencia; educación superior; tecnologías digitales.

RESUMO

A pandemia causada pela covid-19 não só paralisou praticamente o mundo inteiro por vários meses, mas também afetou todas as esferas sociais dos seres humanos, inclusive a educação formal. Este artigo tem como objetivo descrever alguns dos desafios enfrentados por professores de universidades públicas no Brasil e na Colômbia no início da pandemia resultante da covid-19. No âmbito da pesquisa narrativa, o foco principal foi analisar os impasses apresentados em relação ao uso das tecnologias digitais nos primeiros meses da crise. Foram utilizados dois instrumentos: um inquérito (N=28) e uma narrativa escrita (N=12). A análise dos dados revelou não apenas dificuldades em termos de competência tecnológica e pedagógica com as tecnologias digitais (TD) enfrentadas pelos professores no Ensino Remoto Emergencial, mediado exclusivamente pelas TD; mas também diversos inconvenientes relacionados a fatores pessoais, reorganização da rotina, condições de trabalho, entre outros aspectos. No entanto, as narrativas também mostram que a contingência teve aspectos positivos para os professores em termos de apropriação e uso da tecnologia, oportunidades de (auto)aprendizagem e desenvolvimento profissional, o que lhes permitiu “(re)descobrir” o potencial das TD durante o ensino remoto e, potencialmente, no retorno ao ensino presencial. Conclui-se que qualquer mudança abrupta traz consigo desafios e oportunidades, e que o uso pedagógico de TD por professores universitários presenciais merece mais pesquisas e comparações com o que ficou evidente durante a crise passada.

Palavras-chave: narrativa escrita; pandemia; ensino remoto emergencial; ensino superior; tecnologias digitais.

ABSTRACT

The pandemic generated by covid-19 not only paralyzed practically the entire world for several months, but also affected all social spheres of human beings, among which formal education

stood out. This paper aims to describe some challenges faced by professors of public universities in Brazil and Colombia at the beginning of the pandemic resulting from covid-19. Framed in narrative research, the central focus was to analyze the impasses presented in relation to the use of digital technologies in the first months of the crisis. To this end, two instruments were applied: a survey (N=28) and a written narrative (N=12). The analysis of the data not only revealed difficulties in terms of technological and pedagogical competence with digital technologies (DT) faced by teachers in the Emergency Remote Teaching, mediated exclusively by DT; but also, various inconveniences related to personal factors, reorganization of routine, working conditions, among other aspects. However, the narratives also show that the contingency had positive aspects for teachers in terms of appropriation and use of technology, opportunities for (self)learning and professional development, which allowed them to “(re)discover” the potential of DT during remote teaching and potentially in the return to face-to-face teaching. It is concluded that any abrupt change brings with it challenges and opportunities and that the pedagogical use of DT by on-site university professors deserves to be further investigated and contrasted with what was evidenced during the past crisis.

Keywords: written narrative; pandemic; emergency remote teaching; higher education; digital technologies.

INTRODUCCIÓN

La pandemia generada por la covid-19 no solo paralizó por varios meses prácticamente al mundo entero, sino que afectó todas las esferas sociales del ser humano; de suerte que algunas de ellas se “normalizaron” tardíamente, incluso en países con altas tasas de vacunación. Aunque el ámbito educativo resultó entre los más afectados, un reporte realizado por la UNESCO⁴ el 20 de abril de 2020 confirmaba el cierre del 91.3% de los centros educativos a nivel mundial; como el camaleón se adaptó rápidamente a la nueva realidad con un amplio abanico de posibilidades de acuerdo con la infraestructura escolar y personal, canales de comunicación y competencias tecnológicas de profesores y estudiantes. En Brasil y Colombia, las universidades públicas presenciales, que no podían ser ajenas a las medidas sanitarias impuestas ni tampoco en su llamado a contribuir al proceso de formación de sus estudiantes, incluso en y pese a momentos tan adversos, también se acomodaron y retomaron las clases en el formato “remoto”. Ese proceso no estuvo exento de dificultades para los profesores, quienes intentaban responder a las demandas que surgieron en ese contexto de emergencia, sino también para los estudiantes, quienes intentaban dar seguimiento a las actividades de enseñanza, investigación y extensión. Algunas universidades públicas pasaron al nuevo formato de clases casi de manera instantánea, pero en otras el proceso fue más demorado.

⁴ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

En esas circunstancias, los docentes universitarios se vieron enfrentados a desafíos como los siguientes: adaptación de los currículos para la educación a distancia, capacitación para el uso de las tecnologías digitales (TD), cambios en los métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje y nuevas formas de evaluación (Cabero-Almenara; Llorente-Cejudo, 2020; Cabero-Almenara, 2020). En vista de que la opción para la enseñanza remota de emergencia (ERDE) se decantó por el uso predominante de las TD, nos interesaban las respuestas a las interrogantes generales siguientes: ¿cuál era el grado de apropiación en TD de los docentes de las universidades públicas presenciales de Brasil y Colombia al asumir el reto de la enseñanza remota de emergencia? y ¿cuáles son algunos de los desafíos del trabajo docente en estas circunstancias excepcionales? Para intentar dar una respuesta a estas preguntas, se aplicó un cuestionario a profesores de ambos países sobre las experiencias (previas) de enseñanza-aprendizaje de los profesores universitarios con las TD. Y con la finalidad de acercarnos un poco más a la realidad que estaban viviendo los docentes en esos momentos, se les solicitó adicionalmente una narrativa escrita en la que compartieran sus experiencias, dificultades, angustias y modos como habían enfrentado en los primeros meses de “adaptación” los desafíos para llevar a cabo su práctica pedagógica mediada por las TD.

El cambio abrupto contrastaba con las concepciones sobre las TD en los procesos de enseñanza-aprendizaje que compartía gran parte del profesorado universitario de modalidad presencial antes de la contingencia, quienes consideraban que las TD no representaban una posibilidad de cambio y transformación de la enseñanza. Para la mayor parte de ellos la presencia de las TD en aula no superaba la simple presentación de informaciones, por ello no la asociaban con la posibilidad de aprendizaje y escasamente con la innovación pedagógica (Cabero-Almenara; Llorente-Cejudo, 2020). En 2018, Guri-Rosenblit señalaba que “En la mayor parte de las instituciones de educación superior, las nuevas tecnologías sirven principalmente para realizar funciones adicionales, y no para sustituir los encuentros presenciales o para una enseñanza intensiva mejorada mediante el uso de internet” (Guri-Rosenblit, 2018, p. 93). Por lo anterior, los hallazgos de este trabajo nos permiten aproximarnos a conocer si las concepciones sufrieron cambios al respecto al verse forzados a utilizar TD, y también si esas circunstancias repercutirán en un futuro inmediato para la utilización pedagógica más decidida de las TD en las clases universitarias. Además, la investigación registra un momento de la historia más reciente que puede servir para saber cómo fue el comportamiento de los profesores en estos momentos y podría ayudar a orientar decisiones de presentarse futuras contingencias como la que acabamos de superar.

Las tecnologías digitales, enseñanza remota de emergencia y educación

Las tecnologías digitales promueven un conjunto de transformaciones en los diferentes sectores de la sociedad y, particularmente, en la educación (Coll; Monereo, 2010; Gros, 2016; Selwyn, 2017; Castells, 2019). Entre las posibilidades y beneficios se pueden destacar el acceso

a informaciones sincrónica y asincrónicamente sin límites de tiempo y espacio, la representación creativa de la información en formato multimedia, y las fuentes de colaboración y compartimiento de datos (Mominó; Sigalés, 2016).

Los instrumentos son versátiles y pueden ser ampliamente utilizados — de hecho, cada vez más — en los entornos educativos para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje que posibiliten una formación dialógica y crítica. Para Selwyn (2017, p. 107), “[...] vivimos en una era de escuelas, universidades, bibliotecas y museos inundados de artefactos, plataformas y aplicaciones digitales, lo que hace imposible imaginar el futuro de la educación sin tecnologías computarizadas en posición de centralidad”. Esta realidad aparentemente un poco distante, fue acelerada en el 2020, por lo menos en las universidades, a raíz de la crisis sanitaria.

En cuanto a los beneficios que las TD tienen en la educación, Gros (2016) relievra los siguientes: la personalización, la colaboración, la autonomía y el aprendizaje activo. Además, las TD posibilitan la adaptación a las necesidades particulares de los estudiantes y a los objetivos de aprendizaje. Estas posibilidades y escenarios para la mediación con las TD son factibles en la medida que se cuente con la infraestructura tecnológica y políticas públicas para su implementación dentro y fuera del aula.

Pretto (2017, p. 60) considera que “[...] nada mejor que cualificar el acceso a las TIC [Tecnologías de la información y las comunicaciones] para fortalecer la dimensión de productor en lugar de consumidor, sea de productos, sea de cultura o de informaciones”. En ese sentido, los profesores requieren, como parte de su desarrollo profesional, formación para la apropiación intencional de las TD y fundamentación pedagógico-instruccional para usufructuar los beneficios de las tecnologías, y cambiar el rol de consumidor pasivo a innovador de contenidos.

Ahora bien, todas esas bondades descritas del uso pedagógico de las TD en los procesos educativos y para el aprendizaje en línea, no se podrían trasladar a una enseñanza en línea resultante de una situación coyuntural como la pandemia de la covid-19. Para Hodges *et al.* (2020) las experiencias de aprendizaje en línea bien planificadas son significativamente diferentes de los cursos ofrecidos en línea en respuesta a una crisis o desastre. A este último formato los autores sugirieron tempranamente el término “enseñanza remota de emergencia”, en contraste con la “educación en línea de alta calidad”. Además, optaron por “enseñanza”, por ser definida de manera más sencilla como “acto, práctica o profesión de un maestro” o “intercambio concertado de conocimiento y experiencia”, y porque al cambiar la metodología en las circunstancias de emergencia son los maestros quienes realizan las primeras tareas. El término caló rápidamente en la comunidad académica y se generalizó bastante en lengua española.

Según Hodges *et al.* (2020) el objetivo principal con la enseñanza remota de emergencia no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino proporcionar acceso temporal a la enseñanza y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de configurar, que una vez superada la crisis pueden volver a su antiguo formato. En ese sentido, y sin desconocer que todos los profesores intentarán hacerlo lo mejor que puedan, muchas de las experiencias en línea que ellos ofrecerán a los estudiantes serán incompletas, no estarán bien planificadas, o serán implementadas de forma subóptima. Para los autores, lo que se evidencia al examinar ejemplos de planificación educativa en circunstancias excepcionales es que estos problemas requieren soluciones creativas, que satisfagan las nuevas necesidades de los alumnos y las comunidades educativas. En ocasiones, incluso, podría ayudar a generar algunas soluciones nuevas a problemas indescifrables. A todos estos desafíos seguramente se vieron enfrentados los profesores de Brasil y Colombia, que no solamente debieron lidiar desenfrenadamente la emergencia sanitaria, sino que fueron más allá, en estos contextos, por las características particulares de las universidades públicas y del estudiantado que allí frecuenta.

TRABAJO DOCENTE: NUEVAS EXIGENCIAS DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

El trabajo docente puede ser comprendido como una relación dialógica e inseparable entre condiciones subjetivas y objetivas (Basso, 1998), que abarcan tanto la naturaleza abstracta e ideológica de la profesión y las relaciones que ahí circulan, como las condiciones concretas del contexto de trabajo (Imbernón, 2012). En ese sentido, el análisis del trabajo docente incluye también, necesariamente, la discusión sobre las variables que subyacen a esa discusión: la carrera y la remuneración.

La complejidad del ambiente del trabajo docente, resultado de presiones tanto endógenas como exógenas, puede generar situaciones de malestar docente que van en detrimento de la salud y del bienestar del profesorado (Lopes, 2001; Jesus, 2002; Lapo; Bueno, 2003). A las situaciones históricas que lo aquejan, la crisis sanitaria agudiza los problemas laborales, así como los relacionados con la salud física y psicológica. Un estudio sobre los impactos del distanciamiento social en los profesores de educación superior, de universidades públicas y privadas del Brasil, reveló estrés y consecuencias emocionales resultantes de la sobrecarga de trabajo (Martins; Rangni, 2020).

Hace poco más de una década, Esteve (2009) había enumerado diversos factores contextuales enfrentados por el profesorado en la sociedad del conocimiento, pero tan actuales como pertinentes. Para el autor, las exigencias al profesorado van en aumento porque debe cumplir múltiples tareas y funciones, estar empoderado con las tecnologías digitales, actuar en muchos casos como asistente social, afrontar las contradicciones del acto educativo, y la hiperreflexividad sobre la calidad del acto educativo.

Para el autor, la avalancha de cambios exige del profesorado, la apertura y transformación de contenidos curriculares, los cambios en la naturaleza de sus saberes, y una preparación constante; por cierto, extenuante para acompañar tales transformaciones. Por último, el autor resalta las alteraciones en las relaciones de convivencia entre profesores y alumnos; atravesadas por el irrespeto creciente hacia los docentes. A lo anterior, se adiciona el bajo nivel de ingreso del profesor que se asocia generalmente con bajo prestigio de la profesión (Esteve, 2009).

En medio de la realidad pandémica, la dinámica y carga de trabajo para los docentes universitarios se incrementa con las “nuevas” formas de mediación de los procesos de enseñanza. Por ejemplo, en un estudio pionero sobre “la fatiga de zoom”, Jeremy N. Bailenson (2021) resaltaron cuatro motivos que generan desgaste en la comunicación no presencial mediada por esta plataforma: a) la exposición excesiva en primer plano de los sujetos en el acto comunicativo, que provoca un estado de hiperactividad; b) el esfuerzo del sujeto para llenar el vacío del lenguaje no verbal, que genera una mayor carga cognitiva; c) el “efecto espejo”, la observación de nuestro reflejo por varias horas al día puede provocar la necesidad de autoevaluación y generar cansancio, y d) la limitación en la movilidad, ya que el sujeto debe permanecer ubicado generalmente en espacio reducido que garantice un mejor ángulo de visualización. Aunque el estudio no es conclusivo, muestra la tendencia cada vez más generalizada en nuestros contextos laborales y académicos por la utilización de videollamada y videoconferencia para garantizar el teletrabajo.

METODOLOGÍA

Los fenómenos sociales, dada su naturaleza subjetiva, no se encuentran metodológicamente controlados por leyes universales. Al ser el objeto y el investigador seres humanos, se debe tener presente que ellos modifican su comportamiento influenciado por los contextos, la cultura y los valores del entorno, lo que determina la forma como comprenden y actúan en el mundo (Santos, 2008).

Considerando que el objeto de estudio de este trabajo consistió en conocer la experiencia del trabajo docente de los profesores universitarios de Brasil y Colombia en el escenario de la pandemia de la covid-19, la presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo. Se utilizaron, como procedimiento de colecta de datos, la encuesta y la narrativa escrita (Josso, 2002; Bolívar, 2001).

La encuesta se envió vía email en abril del 2020 a diferentes coordinadores de programas de las de Instituciones de Educación Superior (IES) públicas de Brasil y Colombia.⁵ Siendo así, los

⁵ A los profesores del estudio se les socializó el formulario de consentimiento, en que se exponían los objetivos del estudio y los cuidados éticos. El proyecto fue registrado en la Plataforma Brasil con el número CAAE:

criterios para selección de los docentes participantes del estudio fueron: IES pública, que quisieran participar de la investigación y que tuvieran experiencia en la docencia universitaria, independientemente de área de conocimiento en que actuaban y la región del país al que pertenecen. Se enviaron en promedio unos 200 correos electrónicos a diferentes programas académicos en Brasil y Colombia. Las respuestas de los docentes fueron registradas de abril a noviembre de 2020.⁶ Los datos fueron sistematizados en la Tabla 1.

Tabla 1 — Participantes de la investigación

Instrumentos	Encuesta Brasil	Encuesta Colombia	Narrativas Brasil	Narrativas Colombia
Total enviados	30	30	8	15
Total respondidos	12	16	1	11

Fuente: elaborado por los autores con los datos de la investigación.

Los participantes de Brasil y Colombia fueron caracterizados por sus condiciones intrínsecas y por las externas, propias de la actuación profesional en la educación superior pública. La mayor parte de los docentes se concentra en la franja etaria entre 31 y 50 años, predominantemente de sexo femenino en Colombia. En cuanto a la formación académica de los participantes en Brasil son mayoritariamente doctores y posdoctores; en Colombia la mayor parte de los docentes es magíster.

Las disciplinas que imparten los docentes se concentran en el área de ciencias sociales y humanas. En el caso de los docentes brasileños participantes en la investigación, estas disciplinas son: Políticas Educativas, Formación de Profesores, Educación Inclusiva, Contabilidad, Terapia Ocupacional, y Metodología de la Investigación. En el caso de Colombia, los profesores ministraban las siguientes disciplinas: Administración y Gestión, Literatura, Inglés, Fonética y Fonología Española, Prácticas Pedagógicas, Didáctica de la Lengua, Competencias Comunicativas, Políticas Educativas, y Gestión.

Respecto al tiempo de experiencia de los participantes en la educación superior, se resalta representatividad equilibrada entre profesores que pueden ser considerados iniciantes (menos de 7 años) y aquellos con más experiencia (8 y más años). Para el caso de Brasil, el promedio del tiempo de experiencia fue de 14 años y para Colombia fue de 10 años.

35188120.1.0000.5402, y aprobado por el Comité de Ética em Pesquisa de la institución con el parecer 4.191.172.

⁶ Los autores quieren agradecer especialmente a los profesores participantes, quienes tuvieron el gesto amable de responder la encuesta y escribir la narrativa en un contexto bastante estresante para ellos. Esperamos que la escritura de la narrativa haya servido parcialmente como un ejercicio terapéutico en esos momentos de fuerte ansiedad que el mundo vivió durante los primeros meses de la crisis sanitaria.

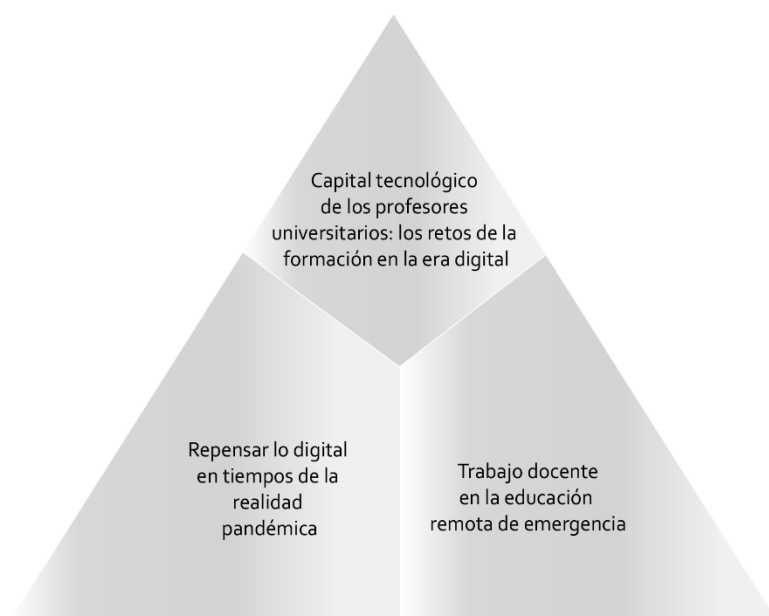
Con la narrativa escrita sobre las experiencias profesionales y personales, se buscaba comprender la singularidad del participante en el momento vivido, su trayectoria de trabajo y formación en los procesos desarrollados y en la toma de decisiones. En ese sentido, se toma

[...] lo singular, lo cotidiano, las historias, las experiencias y las narrativas como principio epistémico para comprender la vida, se instaura como dispositivo político y metodológico que supera las generalizaciones y valora de sobremanera, las identidades, historias singulares y cotidianas de los sujetos en sus trayectorias de vida-formación-profesión (Leite *et al.*, 2019, p. 13).

Además, que los participantes profundizaran, en lo posible, algunos elementos sustantivos de su actuación en el contexto de actividades remotas mediadas por las TD. La devolución de las narrativas escritas por parte de los docentes se dio en meses posteriores, a partir de septiembre de 2020 hasta agosto de 2021.

El análisis interpretativo de los datos colectados por medio de las narrativas escritas, atendió a las cinco directrices de lectura analítica propuestas por Severino (2007): análisis textual, análisis temático, análisis interpretativo, problematización, y síntesis. De ese procedimiento emergieron tres ejes temáticos que se muestran en la Figura 1 y serán discutidos a continuación.

Figura 1 — Las Tecnologías Digitales en la Enseñanza Remota de Emergencia



Fuente: Elaborada por los autores a partir de los datos recolectados, 2020.

Capital tecnológico de los profesores universitarios: los retos de la formación en la era digital

El capital tecnológico comprende el conjunto de competencias y habilidades que son necesarias para el manejo y aprovechamiento de instrumentos tecnológicos (Freitas, 2002). Para Ramírez Martinell, Casillas Alvarado y Méndez (2014), en el contexto de la educación superior, el capital tecnológico implica un conjunto de saberes prácticos, relacionados con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación con fines pedagógicos.

Una preocupación patente de los docentes universitarios frente a la pandemia fue respecto al dominio básico de las TD. La realidad de varios profesores se refleja en las palabras de la profesora Yosira y del profesor Bernard:⁷

“Poco manejo y uso de los docentes en plataformas virtuales de aprendizaje, pese a que la universidad tiene una plataforma llamada SAKAI. Poco conocimiento en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación para llegar a los estudiantes sin acceso a internet” (Yosira, 2021).

“En mi Departamento de Español y Literatura, y su programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, la comprensión pedagógica de la situación emergente no fue tan traumática, pero cuando pensamos en la acción sentimos el impacto de las deficiencias en nuestros conocimientos tecnológico-digitales, por lo menos en lo que se refiere a su uso en la docencia virtual generalizada. Aproximadamente un 80% de los docentes no tenemos esa formación y experiencia” (Bernard, 2021).

Esas palabras evidencian que no basta con la posesión y utilización de dispositivos e instrumentos tecnológicos en espacios sociales diferentes al salón de clases para afrontar una enseñanza remota de emergencia con TD; se requiere, además, ciertas condiciones básicas de uso de dichas tecnologías para promover algunas acciones de aprendizaje de los estudiantes. La gran mayoría de los profesores reveló la necesidad urgente de utilizar las tecnologías digitales con propósitos educativos para intentar desarrollar su programa, debiendo incluso optar por la autoformación para mejorar su capital tecnológico, como bien lo relatan respectivamente los profesores Aleixo y Manuel: *“Estamos pues en una situación que nos sitúa en el aprendizaje de esos medios digitales, en una exploración de conectarse, de generar espacios académicos en un espacio sobresaturado como es el internet” (Aleixo, 2021); “Decidí entonces tomar conferencias y capacitaciones virtuales sobre el manejo de algunas tecnologías para aplicar en mi práctica docente” (Manuel, 2021).*

⁷ De acuerdo con el TCLE (Término de consentimiento libre y esclarecido) de la investigación, los nombres de los profesores, así como la Universidad a que están adscritos, no será revelada, con el objetivo de resguardar la identidad de los participantes del estudio. Por tanto, se aclara que los nombres de los profesores son ficticios.

Respecto a las formas institucionalizadas para la adquisición del capital tecnológico, los docentes recibieron capacitaciones más formales, pues las universidades pusieron a disposición diferentes alternativas de formación para acompañar a sus profesores en el proceso de cambio de modalidad. Por ejemplo, a través de sus instancias administrativas y académicas, ofertaron cursos de capacitación en la modalidad de ERDE. Sin embargo, esta formación fue insuficiente para hacer frente con los programas y recursos tecnológicos, ya fuera por la poca (o total ausencia de) experiencia con ambientes virtuales, ya fuera por cuestiones relacionadas al soporte pedagógico/tecnológico para la realización del trabajo docente en la educación superior.

De tal manera que se percibe un sentimiento de insatisfacción en las narrativas de los profesores respecto del proceso de aprendizaje en la modalidad remota:

“Ahora cada quien está en su casa, encerrado, esperando, unos, a que el profe deje una actividad en plataforma; y otros, a que los estudiantes envíen la actividad para evaluarla. En todo este nuevo ritual pedagógico solo hay dos sacrificados: la palabra y el gesto. Las clases son un imperativo: haga, entregue. Y no sabemos si está sucediendo el aprendizaje” (Vinicius, 2021).

Para los profesores, el contacto cara a cara y la interacción presencial parecen ser fundamental para garantizar el proceso de aprendizaje.

Repensar lo digital en tiempos de la realidad pandémica

Las TD que se han incorporado a los ecosistemas de aprendizaje son diversas y versátiles. Entre ellas se cuentan las que contribuyen a la simulación de tareas y procesos, la personalización del aprendizaje, las métricas y los análisis del desempeño de los estudiantes, el apoyo para el trabajo colaborativo y en equipo, entre otras (Gros, 2016; Pretto, 2017; Cabero-Almenara, 2020). Pero no se traducen automáticamente en acciones en favor de la enseñanza y del aprendizaje. Como medio, estos instrumentos deben estar articulados intencionalmente al acto educativo, es decir, su utilización en los contextos no es casual ni accidental, se requiere de formación en el uso pedagógico de las TD. En palabras de Mishra y Koehler (2006, p. 1033), “saber usar la tecnología no es lo mismo que saber enseñar con ella”.

En las narrativas de algunos de los profesores universitarios se percibe ese avance de pensar las TD más allá de los usos sociales. De tal manera que se logre resignificar los instrumentos y puedan ser útiles en la práctica pedagógica del profesor para el alcance de los objetivos educativos. Las siguientes microtextos de los profesores así lo expresan:

“De repente lo necesario es resignificar, darle otros sentidos a eso digital, que hace unos meses muchos denunciaban como factor de distracción y que estaba generando una crisis en la enseñanza y el aprendizaje. Ese es el reto,

como habitar, aprender a habitar y enseñar a habitar ese mundo digital” (Aleixo, 2021).

“Tocó empezar a reinventarnos, se aprende en la emergencia, la necesidad crea las posibilidades de aprender nuevas cosas. Cursos virtuales para aprender a trabajar en la virtualidad, tutoriales de toda clase, guías, orientaciones, en fin, toda una cantidad de búsquedas en medio de la urgencia de enviar materiales a los estudiantes y programar encuentros a través de las redes” (Bernard, 2021).

Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020) señalaron que los docentes con resistencia al cambio tecnológico, en la emergencia sanitaria del covid-19, se vieron inducidos a aprender de las TD con fines pedagógicos, a resignificar el uso de estos instrumentos de la cultura digital contemporánea y a considerar la educación virtual como una posibilidad, no sólo para ampliar la oferta de programas, sino que también responde a una educación de calidad. La docente Nina comulga con la anterior afirmación:

“Los mismos docentes y estudiantes se encargan de satanizar una práctica que hace mucho es común en grandes universidades del mundo, como lo es la educación virtual. Si como docentes de la educación superior, no aportamos nuestro granito de arena a construir una educación que responda a las necesidades de la sociedad, una educación mediada por las tecnologías, y no una que se acomode a nuestras limitaciones, entonces estamos condenados a enseñar en el pasado” (Nina, 2021).

Aunque los papeles de los docentes en un ambiente virtual son diferentes al ambiente físico (Guri-Rosenblit, 2018), los profesores ante la emergencia sanitaria se permitieron avanzar en la comprensión de los usos pedagógicos de las TD. Conocer las posibilidades de interacción de los instrumentos tecnológicos deja al profesor en una posición de aprendiz, con la presunción de mantener viva la experiencia educativa.

Trabajo docente en la ERDE

Las condiciones de trabajo del docente tanto subjetivas como objetivas (Basso, 1998) han sido afectadas por la realidad pandémica impuesta por la covid-19. Las narrativas de los profesores reflejan jornadas de trabajo extenuantes y agotadoras que conlleva a situaciones de malestar y estrés. La virtualidad, como sinónimo de conexión ilimitada, multiplicó las tareas comunicativas, con un agravante adicional, pues el espacio inmobiliario del hogar se convirtió en el espacio laboral de muchos profesores (Alves; Feraz; Prudente, 2020). Esta escena la relata con vehemencia el profesor Jairo:⁸

⁸ Como se prometió en el TCLE, y se señala en la Nota 7, se resguarda en este trabajo la identidad del profesor, pero el participante decidió publicar posteriormente la narrativa que escribió para este estudio en el siguiente blog: <https://tutorcarlosgamboa.blogspot.com/2020/04/carta-agotada.html>.

“Pero ahora el asunto ha empeorado, con esta virtualización del trabajo nuestro hogar ha perdido cierta calidez de hoguera y ha devenido en ahogo, en espacio de virtual indiferencia; ya no tenemos la forma de tomar distancia entre el espacio-tiempo laboral y el espacio-tiempo definido para la casa, para el descanso, para estar con los nuestros. Pareciera que todo ha devenido en un horroroso Aleph en el que todo confluye, pero de una sola forma: la forma del trabajo, la rutina atroz de lo virtual. Toca estar activo todo el tiempo. Horroroso y doloroso: un tiempo para ejecutar tareas que nos deja sin tiempo para contemplarnos” (Jairo, 2021).

La falta de tiempo para la preparación y el desarrollo de las actividades en la modalidad remota también constituye una fuente de insatisfacción que afecta las condiciones del trabajo docente. Tener que reinventar su práctica pedagógica y adquirir las competencias digitales para la realización de actividades en formato online se volvió una carrera contra el tiempo, como bien lo expresan el profesor Leonardo:

“La presencia de los estudiantes son pocas en la realización de los trabajos, por lo que tuve que elaborar trabajos para todas las clases semanalmente, publicarlos y corregirlos. Esta actividad se volvió extremadamente agotadora y limitó mi tiempo. Debido a estas demandas, siento que estoy trabajando mucho más que antes” (Leonardo, 2021).

Los relatos de estos profesionales aluden también a la problemática de la cantidad de estudiantes por profesor. Aunque la ERDE con mediaciones tecnológicas y la educación online son, como se ha mencionado, de naturaleza diferente, ya teóricos de la enseñanza-aprendizaje en la modalidad online (Sieber, 2005; Taft; Perkowski; Martin, 2011) recomiendan una media de quince estudiantes por profesor, con el fin de garantizar una comunicación y retroalimentación fluida y oportuna.

Las narrativas expresan que para los docentes no fue tarea fácil asumir la entera virtualidad como forma urgente y alternativa. Profesores acostumbrados al ritual del aula física y al contacto directo con sus estudiantes sintieron cómo el distanciamiento resultante de la pandemia los afecta emocionalmente (Martins; Rangni, 2020). Las voces de los profesores resaltan la necesidad de contacto, indicador, quizá, del lugar central que tiene para ellos en el acto educativo.

“Me ha entristecido mucho no verlos, no sentirlos físicamente, pero sé que ellos están haciendo su mejor esfuerzo por superar las dificultades que tienen en estos momentos de conexión, aparatos tecnológicos, celulares y demás. Pero bueno, eso es solo una parte de la educación. Anhele profundamente volver a verlos” (Beatriz, 2021).

“No hay tiempo para el contacto, para la risa, para la pregunta improvisada, para el ritual de clase que inicia, que avanza y que termina. Ahora cada quien está en su casa, encerrado, esperando, unos, a que el profe deje una actividad

en plataforma; y otros, a que los estudiantes envíen la actividad para evaluarla” (Vinicius, 2021).

Las nuevas prácticas exigidas a los profesores universitarios por las restricciones sociales afectaron el trabajo del docente. La ERDE sobrecargó las actividades laborales de los docentes, aumentando considerablemente sus niveles de estrés y ansiedad frente las incertezas de la realidad y los desafíos de su cualificación en la metodología de enseñanza y aprendizaje.

Las narrativas de los profesores dejan en evidencia que el acto educativo rebasa la simple exposición de datos, informaciones, conceptos y teorías. En la narrativa del profesor Aleixo, señala que los compromisos académicos se limitaron a la entrega de actividades, reducida a una educación bancaria, en palabras Freire (1987), y poco en la apertura al diálogo sensible que da sentido a lo inesperado y a lo desconocido, elementos propios del acto educativo emancipador.

“Como docente, la conceptualización del distanciamiento social resulta inquietante, por no decir preocupante. El distanciamiento social no es sólo físico, es relacional frente a vínculos más profundos que el corporal, y en el campo educativo esta separación contiene unas connotaciones que, como docente, las percibo, contraproducentes. Es verdad que dada la situación que nos presenta la pandemia del covid-19, obliga responder por nuestras responsabilidades académicas de manera digital, desde el dicho una y otra y otra vez: teletrabajo. Insertándonos pues, en una dinámica que parece más orientada a cumplir ciertos objetivos, que de educar y formar” (Aleixo, 2021).

El diálogo, como elemento fundamental en el que profesores y estudiantes participan activamente del ejercicio de una reflexión crítica (Freire, 2013), no sólo se produce por medio de las palabras, sino también por los silencios y el lenguaje no verbal, que comunican sentimientos y emociones más allá de las palabras, como bien lo expresa la narrativa siguiente:

“Personalmente, me di cuenta de que la fuerza de la costumbre pesa; ir al aula, saludarse con los estudiantes, observar sus afectos y desafectos, sus alegrías y tristezas, comprenderlos en sus lenguajes verbal y no verbal, atender sus solicitudes, exigencias y desafíos, leer un texto en voz alta mientras se camina el aula, levantar la vista y comprender los gestos, escuchar los murmullos, todo eso hace parte de una vida que, en mi caso, sigo considerando fundamental desde una concepción pedagógica del diálogo y de unas prácticas curriculares que privilegian la interacción como factor de proximidad entre sujetos. A pesar de los esfuerzos y las acomodaciones, esa falta de contacto sigue siendo para mí la mayor dificultad en este tiempo de aislamiento social. Irónico pero real: ‘aislamiento social’” (Fragmento Bernard, 2021, énfasis del profesor).

Una realidad que atraviesa las narrativas es la sensación de déficit en el quehacer educativo. El profesor que actúa en la educación predominantemente presencial parece considerar que las tecnologías digitales no pueden cubrir la necesidad dialógica y comunicativa de la

experiencia educativa. Además, existe la creencia, por parte de los profesores, de que el aprendizaje en línea no ofrece la misma calidad que el presencial, pareció ganar fuerza durante el período de pandemia (Cabero-Almenara; Llorente-Cejudo, 2020; Hodges *et al.*, 2020).

CONSIDERACIONES FINALES

El contexto de la pandemia generó diversos desafíos a los docentes universitarios de Brasil y Colombia que actúan en la modalidad presencial. Algunos de esos desafíos tienen que ver con la incorporación de las TD como instrumentos mediadores en la enseñanza. El proceso fue lento y complejo, porque no consiste solo en transferir el uso social de las TD a la ERDE, sino que diversos factores y contradicciones entran a jugar un papel importante. Los docentes acostumbrados a sus clases presenciales, que no situaban las TD como elementos necesarios y mucho menos dependían exclusivamente de ellas para garantizar la formación de sus estudiantes, se vieron obligados a “reinventar” sus prácticas frente la contingencia impuesta por la covid-19.

En cuanto a la categoría que se refiere al capital tecnológico, se observa que algunos de los profesores no contaban con el conocimiento tecnológico y pedagógico de las TD para incorporarlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que debieron procurar formas institucionalizadas o no para adquirir las competencias de uso.

Esta apertura e intencionalidad de utilizar las TD, que remite a la segunda categoría, ya comenzó a generar cambios en los profesores, lo que podría llevar a resignificar estas mediaciones o constituir las en medios valiosos para pensar los procesos formativos, incluso en época de posemergencia. Se pueden observar cambios de actitud, que parecen acompañados de cambios de sentido frente a estos instrumentos, lo que es necesario para garantizar su implementación en la práctica pedagógica pospandemia.

Durante la emergencia, lo digital fue el nuevo normal en términos de Castells (2020), lo que obligó a redefinir espacios y prácticas. Los docentes universitarios hicieron el esfuerzo de dar continuidad a sus clases utilizando las TD, pero sólo el tiempo se evidenciará si fueron simplificadas al uso de videoconferencias o se apropiaron de otros aspectos que ofrecen mayor interactividad, trabajo colaborativo y mejoras en las prácticas pedagógicas.

Las dinámicas de adquirir nuevos aprendizajes y desaprendizajes impactaron el trabajo de los docentes de Brasil y Colombia, con el agravante de que el espacio inmobiliario de la casa se volvió también el lugar de trabajo. El hecho de aprender a utilizar nuevos instrumentos, de realizar una nueva planeación y de redefinir horarios, multiplicó las horas laborales de los docentes, generando agotamiento y estrés. A ello se aunaron los sentimientos de tristeza por la falta de contacto físico.

Al parecer la ERDE mediada con las TD no supera la educación focalizada en el contenido o, en palabras de Freire (1987), educación bancaria. Además, para los profesores de modalidad presencial, las nuevas interacciones en formato remoto no reemplazan la experiencia del contacto directo con sus estudiantes. No obstante, la incorporación de las TD durante la ERDE parece estar favoreciendo más la educación híbrida como apoyo a las clases presenciales en época de pospandemia.

Finalmente, con base en encuestas y narrativas escritas de profesores, describimos, durante el primer semestre de la crisis sanitaria, algunos factores personales de reorganización de rutinas y de condiciones de trabajo de los profesores de educación superior que actúan en la modalidad presencial, que podrían no haber variado sustancialmente a lo largo de este largo del distanciamiento y algunos probablemente permanecen hasta la actualidad. No obstante, también mostramos algunos aspectos positivos en términos de formación y posibilidades pedagógicas que los profesores comenzaron a extraer de esa dura experiencia, no solo para la educación, sino para la humanidad.

REFERENCIAS

ALVES, Amone Inacia; FERAZ, Geralda da Cunha Teixeira; PRUDENTE, Thaise Cristiane de Abreu. Formação humana em tempos de pandemia: os docentes, sua vida e trabalho. *Revista Polyphonia*, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 385-406, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/rp.v31i1.66968>. Disponible en: <http://bit.ly/4buTRnT> . Acceso el: 04 de mar. 2021.

BAILENSON, Jeremy N. Nonverbal overload: a theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, Washington, DC, v. 2, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>. Disponible en: <http://bit.ly/4by2PRr> . Acceso el: 04 de mayo. 2021.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Sc7BRSNfgRFsvLMYTP9Fzf/abstract/?lang=pt>. Acceso el: 04 de feb. 2020.

BOLÍVAR, Antonio; SEGOVIA, Domingo; FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel. *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Enfoque y metodología. Madrid: Muralla, 2001.

CABERO-ALMENARA, Julio. Aprendiendo del tiempo de la covid-19. *Revista Electrónica Educare*, v. 24, p. 1-3, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.24-S.2>. Disponible en: <https://bit.ly/3wMXale>. Acceso el: 10 de mar. 2021.

CABERO-ALMENARA, Julio.; LLORENTE-CEJUDO, Carmen. Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, n. 9, v. 2, p. 25-34, 2020. Disponible en: <https://bit.ly/3AHoMLO>. Acceso el: 04 de dic. 2020.

CASTELLS, Manuel. O Digital é o Novo Normal. In: *Fronteiras do Pensamento*, 2020. Disponible en: bit.ly/453CF6H. Acceso el: 01 sept. 2020.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. A sociedade em rede. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, César; MONEREO, Carles (org.). *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com Tecnologias da Informação e Comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

ESTEVE, José. Escenarios del presente e interrogantes para la construcción del futuro. In: MEDRANO, Consuelo; VAILLANT, Denise. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Santillana, 2009. p. 17-27.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Paz y Terra. São Paulo: Paz & Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; Tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz & Terra, 2013.

FREITAS, Christiana Soares de. O capital tecnológico-informacional. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 9 n. 12, p. 163-183, 2002. Disponible en: <https://bit.ly/3eTWBzb>. Acceso el: 04 de jul. 2020.

GROS, Begoña. Tecnologías digitales e innovación educativa: retos de una relación inevitable. In: MOMINÓ, Josep; SIGALÉS, Carles. *El impacto de las TIC en la educación*. Más allá de las promesas. Barcelona: Editorial UOC, 2016. p. 155-175.

GURI-ROSENBLET, Sarah. E-teaching in higher education: an essential prerequisite for e-learning. *Journal of New Approaches in Educational Research*, Israel, n. 7, v. 2, p. 93-97, 2018. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.298>. Disponible en: <https://bit.ly/3CDHFFp>. Acceso el: 10 de mar. 2020.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 2020. Disponible en: <https://bit.ly/3b0Nzx7>. Acceso el: 01 ago. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. *Inovar o ensino e aprendizagem na universidade*. São Paulo: Cortez, 2012.

JESUS, Saul. *Perspectivas para o bem-estar docente*. Uma lição de síntese. Porto: ASA, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Prefácio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de pesquisa*, n. 118, p. 65-88, 2003. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100004>. Disponible en: <https://bit.ly/3WKnk84>. Acceso el: 01 sept. 2019.

LOPES, Amélia. *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: ASA, 2001.

MARTINS, Bárbara Amaral; RANGNI, Rosemeire de Araújo. A covid-19 sob a ótica de professores da educação superior no Brasil. *EDUCITEC – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, v. 6, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v6.1407>.

Disponible en:

<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1407>. Acceso el: 10 ene. 2021.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006. Disponible en: <https://bit.ly/3WJQTGS>. Acceso el: 27 de jun. 2020.

MOMINÓ, Joseph; SIGALÉS, Carles. *El impacto de las TIC en la educación*. Más allá de las promesas. Barcelona: UOC Ediciones, 2016.

PRETTO, Nelson. Educação, culturas e hackers. In: PRETTO, Nelson. *Educação, culturas e hackers: escritos e reflexões*. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 29-64. DOI:

<https://doi.org/10.7476/9788523220198>. Disponible en:

<http://books.scielo.org/id/qjc6f/pdf/prett-9788523220198.pdf>. Acceso el: 10 ago. 2019.

RAMÍREZ MARTINELL, Alberto; CASILLAS ALVARADO, Miguel; MÉNDEZ, Verónica. El capital tecnológico una nueva especie del capital cultural. Una propuesta para su medición. In: RAMÍREZ MARTINELL, Alberto; CASILLAS ALVARADO, Miguel; MÉNDEZ, Verónica (org.). *Háblame de TIC: Tecnología Digital en la Educación Superior*. Córdoba: Brujas, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2008.

SELWYN, Neil. Educação e Tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva Rosado; CARVALHO, Jaciara de Sá (org.) *Educação e Tecnologia: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: SESE, 2017. p. 85-103. Disponible en: <https://bit.ly/3PZ4uqa>. Acceso el: 29 jul. 2020.

SEVERINO, Antônio. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEBER, Joan E. Misconceptions and realities about teaching online. *Science and Engineering Ethics*, v. 11, p. 329-340, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11948-005-0002-7>. Disponible en: <https://bit.ly/4b1w6op>. Acceso el: 27 de jun. 2019.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; SOUZA, Elizeu Clementino de; VAZ, Telma Romilda Duarte; MACIEL JOSÉ, Gesilane de Oliveira (org.). *Narrativas (auto)biográficas em diálogos: políticas, formação e práticas*. Curitiba: Editora CRV, 2019.

TAFT, Susan Hoefflinger; PERKOWSKI, Tracy; MARTIN, Lorence S. A framework for evaluating class size in online education. *The Quarterly Review of Distance Education*, v. 12, n. 3, p. 181-197, 2011. Disponible en: <https://bit.ly/3xwnZv8>. Acceso el: 08 de jul. 2020.

Marciana María Córdoba Mercado

Doctora en Educación por la Universidade Estadual Paulista (UNESP) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Miembro del 'Grupo de Investigación Formação de Professores, Política Pública e Espaço Escolar' (GPFOPE) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp).

marcianacordobamercado@gmail.com

Renata Rinaldi Portela

Professora Pesquisadora do CNPQ (PQ nível 2). Livre-docente em Didática e Tecnologias de Informação e Comunicação da Universidade Estadual Paulista (Unesp). É líder de Grupo de investigação 'Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior'.

renata.rinaldi@unesp.br

Alder Luis Pérez Córdoba

Doctor en Estudios Lingüísticos. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Brasil. Profesor visitante en el Netel de la Universidade Federal do ABC.

alder.perez@ufabc.edu.br

Cómo citar este documento – ABNT

CÓRDOBA MERCADO, Marciana María; RINALDI PORTELA, Renata; PÉREZ CÓRDOBA, Alder Luis Desafíos de la docencia universitaria con tecnologías digitales en Brasil y Colombia durante la covid-19. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 15, e052334, p. 1-19, 2025. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2025.52731>.