

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ
Escuela de Posgrado**



Percepción de profesores de educación continua de una universidad privada de Lima sobre un programa de capacitación en la modalidad a distancia orientado al fortalecimiento de sus competencias docentes en el contexto de la pandemia COVID-19

Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que presenta:

Jorge Luis Prado Morante

Asesora:

Pilar Luzmila Lamas Basurto De Colán

Lima, 2024


Informe de Similitud

Yo, Pilar Luzmila Lamas Basurto De Colán, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada: “Percepción de profesores de educación continua de una universidad privada de Lima sobre un programa de capacitación en la modalidad a distancia orientado al fortalecimiento de sus competencias docentes en el contexto de la pandemia COVID-19” del autor Jorge Luis Prado Morante dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 13%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 08/10/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 08 de octubre de 2024

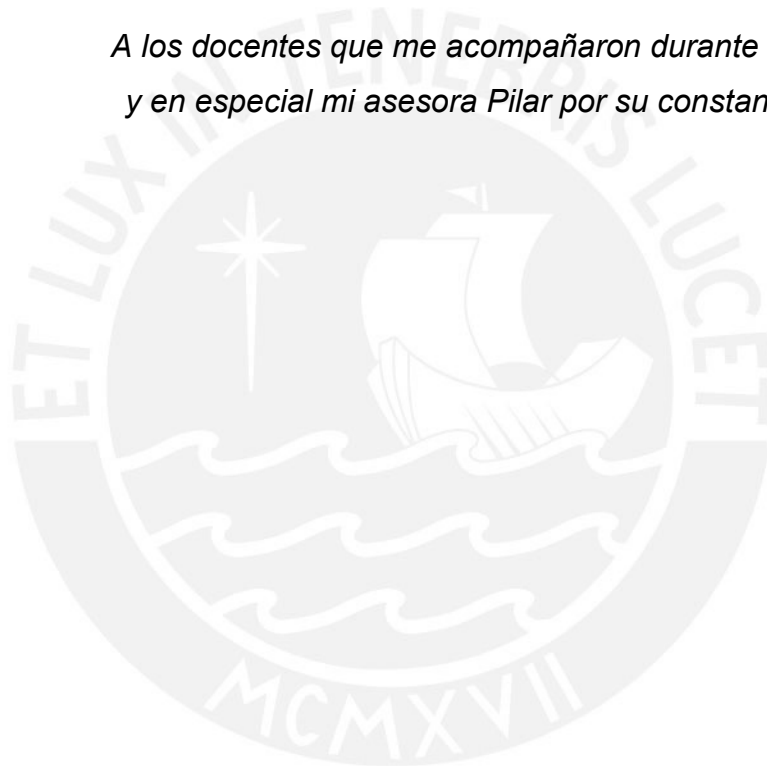
<u>Lamas Basurto De Colán, Pilar Luzmila</u>	
DNI: 07905004	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2247-3303	

Dedicatoria

*A Dios por protegerme a mí y a mi familia durante la pandemia COVID-19.
Y darme consuelo por la partida de mi padre al cielo.*

A mi esposa Cristina y a mi hijo Sebastián que son las sonrisas de mi vida.

*A los docentes que me acompañaron durante toda la maestría
y en especial mi asesora Pilar por su constante guía y apoyo.*



Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar la percepción de los profesores de educación continua de una universidad privada de Lima sobre la contribución de un programa de capacitación en modalidad a distancia al fortalecimiento de sus competencias docentes. Las competencias docentes estudiadas son las habilidades blandas, las competencias metodológicas y las competencias tecnológicas. Se espera que los resultados de esta investigación contribuyan al perfeccionamiento de dicho programa y sea un testimonio de los grandes retos que tuvieron enfrentar los profesores durante el período de la pandemia COVID-19 y los aprendizajes que conllevaron. El enfoque metodológico es cualitativo, el tipo es empírico y el nivel descriptivo. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a nueve docentes que participaron del programa, los criterios para elegirlos fueron: que hayan concluido el programa, que contaran con disponibilidad de tiempo y que otorgaran su consentimiento. Los resultados obtenidos indican que las competencias docentes estudiadas han sido fortalecidas, contribuyendo a mejorar la vida profesional y personal de los participantes. Es así, como los docentes perciben como positiva su participación en el programa de capacitación. La conclusión principal es que el programa de capacitación VICEVERSA sí contribuyó al fortalecimiento de sus competencias docentes.

Palabras clave: educación continua de docentes, capacitación docente universitario, competencias docentes, educación en pandemia covid-19

Abstract

The objective of this research is to analyze the perception of continuing education teachers at a private university in Lima on whether or not their participation in a distance training program contributed to the strengthening of their teaching competencies. The teaching competencies studied are soft skills, methodological competency, and technological competency. It is expected that the results of this research will contribute to the improvement of said program and will be a testimony to the great challenges that teachers had to face during the period of the COVID-19 pandemic and the learning that entailed. The methodological approach is qualitative, the type is empirical, and the level is descriptive. Semi-structured interviews were conducted with nine teachers who participated in the program. The criteria for choosing them were: that they had completed the program, that they had time available and that they gave their consent. The results obtained indicate that the teaching skills studied have been strengthened and have an impact on both their professional and personal lives. This is how teachers perceive their participation in the training program as positive. The main conclusion is that the VICEVERSA program did contribute to the strengthening of their teaching skills.

Keywords: lifelong learning of teachers, university teacher training, teaching skills, education in the covid-19

ÍNDICE

RESUMEN	iv
ÍNDICE	vi
INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	3
CAPITULO I. LA EDUCACIÓN CONTINUA Y LA CAPACITACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA COVID-19	3
1.1 Educación continua en el contexto de la pandemia COVID-19	3
1.2 Características de los programas de capacitación docente	8
1.3 Experiencias de educación continua dirigida a docentes universitarios en el contexto de la pandemia COVID-19	11
CAPÍTULO II. FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN UNA EXPERIENCIA REMOTA EN CONTEXTO DE PANDEMIA COVID-19	15
2.1 ¿Qué son las competencias docentes universitarias?	15
2.2 Fortalecimiento de las competencias docentes universitarias frente a la pandemia COVID-19	17
2.3 Competencia habilidades blandas	18
2.3.1 Autoconciencia	21
2.3.2 Confianza en uno mismo	22
2.3.3 Empatía	23
2.3.4 Comunicación	24
2.4 Competencia metodológica	26
2.4.1 Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje	26
2.4.2 Evaluar los aprendizajes	28
2.4.3 Gestionar las metodologías de trabajo didáctico	29
2.5 Competencia tecnológica	31
2.5.1 Manejar didácticamente las nuevas tecnologías	31
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS	35
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO	35

3.1	Enfoque metodológico, nivel y tipo de la investigación	35
3.2	Problema de investigación	37
3.3	Descripción del Programa VICEVERSA	38
3.4	Objetivos de la investigación	40
3.5	Categorías de la investigación	41
3.6	Participantes en el estudio	42
3.7	Técnicas e instrumentos	42
3.8	Validación de instrumentos	43
3.9	Procedimiento para organizar la información recogida	45
3.10	Procedimientos éticos de la investigación	46
	CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	48
4.1	Valoración de los participantes sobre la contribución del programa al fortalecimiento de su competencia docente relacionada a sus habilidades blandas.	48
4.1.1	Autoconciencia	49
4.1.2	Confianza en uno mismo	52
4.1.3	Empatía	57
4.1.4	Comunicación	60
4.2	Valoración de los participantes sobre la contribución del programa al fortalecimiento de su competencia metodológica	65
4.2.1	Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje	65
4.2.2	Evaluar los aprendizajes	69
4.2.3	Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje	72
4.3	Valoración de los participantes sobre la contribución del programa al fortalecimiento de su competencia tecnológica	75
4.3.1	Manejar didácticamente las nuevas tecnologías	75
	CONCLUSIONES	82
	RECOMENDACIONES	84
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
	ANEXOS	91

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Factores que inciden en la necesidad de la educación continua	7
Tabla 2: Estrategias de capacitación docente	9
Tabla 3: Objetivos de la educación continua docente	10
Tabla 4: Diez competencias para docentes universitarios de excelencia	18
Tabla 5: Habilidades blandas según Goleman	20
Tabla 6: Aplicaciones digitales para el trabajo colaborativo	33
Tabla 7: Codificación de los docentes participantes en la investigación	42
Tabla 8: Autoconciencia	49
Tabla 9: Confianza en uno mismo	53
Tabla 10: Empatía	58
Tabla 11: Comunicación	60
Tabla 12: Secuencia didáctica y uso equilibrado de actividades sincrónicas y asincrónicas	66
Tabla 13: Rúbrica y retroalimentación	70
Tabla 14: Rol activo del estudiante y actividad colaborativa	72
Tabla 15: Uso de la plataforma LMS	76
Tabla 16: Uso de otros recursos digitales para la modalidad a distancia	77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: La pandemia covid-19 en el mundo en el 2021	11
Figura 2: Nube de palabras competencias blandas.....	48
Figura 3: Nube de palabras competencia metodológica.....	65
Figura 4: Nube de palabras competencia tecnológica.....	75



INTRODUCCIÓN

La dirección de educación continua de la universidad donde llevamos a cabo nuestra investigación tiene entre sus responsabilidades promover la evaluación y el perfeccionamiento de las competencias docentes de sus profesores. En ese sentido, a raíz de la pandemia es que se crea el programa VICEVERSA que busca fortalecer dichas competencias. El objetivo de esta investigación es analizar la percepción de los profesores de educación continua de una universidad privada de Lima, sobre la contribución de un programa de capacitación en modalidad a distancia orientado al fortalecimiento de sus competencias docentes en el contexto de la pandemia COVID-19

La relevancia de esta investigación radica en que este programa fue diseñado especialmente como respuesta a las necesidades que los docentes de educación continua presentaron frente al reto de la educación virtual durante de la pandemia del COVID-19. En ese sentido Sanabria (2021) nos señala que es de vital importancia aprovechar las nuevas oportunidades que se han generado a raíz de la pandemia. La adopción de las nuevas tecnologías de la información y comunicación están transformando positivamente la forma en que se puede fomentar, estructurar, diseminar y consumir el conocimiento en entornos virtuales de educación como nunca en la historia.

La primera parte de esta investigación está dedicada al marco de investigación y aborda en su capítulo I, lo que es la educación continua, las características de los programas de capacitación docente y una sección que analiza cuatro experiencias de capacitación a docentes universitarios desarrolladas en el contexto de la crisis sanitaria. En el capítulo II, se trata sobre el fortalecimiento de las competencias docentes, su definición y la necesidad de fortalecerlas frente a la situación generada por el COVID-19. Entre las competencias específicas se abordan las habilidades blandas, que Goleman (2017) llama inteligencia emocional. Desde la perspectiva de este autor las habilidades blandas se pueden clasificar en personales, entre las que tenemos la autoconciencia, la autoconfianza entre otras. Por otro lado, tenemos las sociales que incluyen la empatía y la comunicación entre otras. La competencia metodológica y la competencia tecnológica completan estas categorías

El capítulo III desarrolla el diseño metodológico. Se plantea que el objetivo general es analizar la percepción de los profesores de educación continua de una universidad privada de Lima, sobre la contribución de un programa de capacitación en modalidad a distancia al fortalecimiento de sus competencias docentes en el contexto de la pandemia COVID-19. Los objetivos específicos son: a) describir la valoración de los participantes sobre la contribución del programa al fortalecimiento de su competencia docente relacionada a sus habilidades blandas, b) describir la valoración de los participantes sobre la contribución del programa al fortalecimiento de su competencia metodológica y c) describir la valoración de los participantes sobre la contribución del programa al fortalecimiento de su competencia tecnológica.

Esta investigación guarda relación con la línea de políticas y gestión de la tecnología para el aprendizaje, en su sublínea: gestión académico-administrativa de programas de formación con el uso de las tecnologías. El enfoque metodológico es cualitativo, el tipo es empírico y el nivel descriptivo. De acuerdo con Hernández et al. (2014) el enfoque cualitativo permite profundizar en las percepciones y permite la comprensión genuina de sus perspectivas individuales. En este caso la de los docentes de educación continua. La recolección de información se dio a través de entrevistas semiestructuradas que brindaron suficiente libertad para que los docentes expresarán sus opiniones sobre el programa.

La población objetivo fueron los docentes que culminaron el programa de formación docente, y que recibieron su certificación. Se entrevistó a nueve docentes que cumplieran con este criterio y brindaron su consentimiento para participar de la investigación. Asimismo, se procesó y analizó las percepciones de las docentes agrupadas en las categorías del estudio.

Entre los principales resultados tenemos que los docentes entrevistados coinciden en que el programa de capacitación sí contribuyó al fortalecimiento de sus competencias docentes con énfasis en el desarrollo de sus habilidades blandas y tecnológicas. Esta investigación busca contribuir a la mejora de las próximas ediciones del programa de capacitación y a la proyección de la universidad en la capacitación de sus docentes.

PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN CONTINUA Y LA CAPACITACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA COVID-19

Este capítulo desarrolla la definición de la educación continua, las características de la educación continua dirigida a docentes universitarios y se revisan algunas experiencias de capacitación docente en el en el contexto de la pandemia COVID-19.

1.1 Educación continua en el contexto de la pandemia COVID-19

Existen diversas definiciones relacionadas al concepto de educación continua, cada una con sus propios matices, sin embargo, la pandemia COVID-19 que azotó al mundo entero fue un momento de repensar la educación continua. Esto propició una serie de encuentros de redes educativas especializadas en el tema que reflexionaron al respecto. Fruto de estos encuentros la Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa (RECLA) elaboró la siguiente definición de lo que es la educación continua:

La educación continua constituye todo proceso de aprendizaje dinámico y permanente, que transforma y potencia el talento humano, desarrollando conocimientos, habilidades y competencias prácticas para su aplicación y adaptación en diferentes escenarios; fortaleciendo valores personales y profesionales para una cultura de cambio y sostenibilidad social. (Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa [RECLA], 2023).

Por su parte la Red Universitaria de Educación Continua de Chile nos da la siguiente definición:

La Educación Continua es la actividad docente universitaria cuya misión es vincularse con el medio vía programas de formación y capacitación educando de por vida a personas (licenciados, profesionales y no profesionales) que desean o requieran profundizar, mantenerse al día en los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que caracterizan a su disciplina, o bien quieren extender su conocimiento hacia áreas complementarias, acceder al manejo de nuevos procedimientos y/o tecnologías, que les permitan lograr un mejor desempeño o posición laboral o bien crecer en su desarrollo personal o espiritual. (Red Universitaria de Educación Continua - Chile, 2023)

Por su parte algunos autores como Sardinha, et al. (2013) ponen énfasis en el aspecto laboral al momento de elaborar sus definiciones sobre la educación continua al señalar que la misma es un proceso de actualización de conocimientos que ofrece al profesional la reflexión sobre su propia actividad, y de sus propias prácticas en la misma. Esto permite la experimentación de nuevas formas de realizar su actividad profesional. Desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la

Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020) obtenemos otro aporte que puede complementar lo que hemos visto hasta ahora al hacer referencia a una transición desde un enfoque de educación hacia un enfoque de aprendizaje. Este cambio en la perspectiva pone al estudiante en el centro del proceso educativo y lo vuelve el protagonista al asignarle un rol más activo. Esta actividad de aprendizaje no cesa, sino que se da a lo largo de toda su vida y es crucial para hacer frente a los desafíos globales que se presentan en el ámbito de la educación. El aprendizaje a lo largo de la vida es un concepto que va desde los primeros años de la vida hasta la edad avanzada. Esto representa un marco completamente renovado de cómo entender la relación con el conocimiento en todo el ciclo de vida del ser humano. Asimismo, señala que este enfoque se fundamenta en valores fundamentales como son la inclusión, la emancipación, el humanismo y la democracia. Además, tiene una dimensión global, ya que es un componente integral de la visión de una sociedad basada en el conocimiento.

Por su parte Vargas Zúñiga (2014) nos señala que, ante la variedad de definiciones de la educación continua y aprendizaje a lo largo de la vida, lo importante es reconocer el principio que subyace en cada una de ellas y no enfrascarnos en una discusión de terminología. Es así, que nos describe que el principio es la adquisición de y/o actualización continua de conocimientos sin importar la edad, ni la manera en cómo accedemos a él. Lo que genera por un lado que exista una oferta donde el rol del estado es importante junto al de los demás actores sociales y por el otro que exista una persona con la intención de aprender.

En conclusión, a partir de lo visto hasta ahora podemos identificar elementos comunes en sus definiciones, siendo algunos de estos:

- a) La noción de que es un proceso que se da a lo largo de la vida de las personas.
- b) Busca desarrollar conocimientos, competencias y habilidades.
- c) Su utilidad para la vida laboral y también para la vida personal.

En definitiva, para fines de esta investigación y en vista de los elementos comunes identificados, la definición que manejaremos es la siguiente: la educación continua es un proceso de aprendizaje que se da a largo de la vida de las personas que busca

desarrollar conocimientos, competencias y habilidades que sean de utilidad tanto para la vida personal, como para la vida profesional de dichas personas.

Una vez definido lo que se entiende como educación continua para esta investigación pasaremos a tratar su importancia y como la crisis generada por la pandemia COVID-19 la ha vuelto especialmente relevante. En línea con ese punto la Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2021) señala que debido a la pandemia COVID-19 y las medidas obligatorias de distanciamiento físico impuestas por los diversos gobiernos alrededor del mundo se produjeron no sólo perturbaciones sin precedentes en la provisión de educación y capacitación, sino también se catalizó la innovación en la educación a distancia. Es así, que se han desarrollado varios documentos sobre políticas nacionales e intergubernamentales que son un llamado mundial a la acción para una recuperación de la crisis del COVID-19. Estas políticas centradas en las personas ponen de relieve la renovada importancia de las competencias y el aprendizaje permanente como factores clave para el desarrollo humano. Esto como un medio para garantizar el empleo pleno, productivo, el trabajo decente, el empleo productivo y el desarrollo sostenible.

En concordancia con lo señalado por la OIT, se puede entender que la crisis provocada por la pandemia COVID-19 ha acelerado una serie de cambios que ya se venían dando en nuestra región. Según la visión de Vargas Zúñiga (2014) en Iberoamérica esta noción está en pleno desarrollo y aún necesita tiempo para su maduración. El aprendizaje a lo largo de la vida surge ante la necesidad de generar oportunidades de educación no solo en las etapas tradicionales de educación, sino que en cualquier momento. Esto debido a causa de los rápidos y grandes cambios culturales, tecnológicos y productivos por los que transita la sociedad del conocimiento. Se plantea la relevancia que las personas deban adquirir, desarrollar, y actualizar sus competencias para su promoción profesional, social e individual de una manera más acelerada y constante. Es así, que la sociedad requerirá de personas cada día más cualificadas para fomentar la competitividad de éstas y de las organizaciones a las que pertenecen a nivel nacional e internacional, siendo la educación a lo largo de la vida por lo tanto una pieza clave para la sociedad actual. Adicionalmente a lo señalado por el autor anterior, Sánchez (2019) señala que competitividad internacional, gracias las nuevas tecnologías de la comunicación,

inciden con mayor fuerza en las decisiones de las personas tanto a nivel social, laboral, educacional. Es así como la educación continua se vuelve relevante para lograr una ventaja competitiva en las organizaciones.

Para García & García (2003) la importancia de la educación continua radica en la oportunidad de desarrollo integral que brinda al individuo al facilitarle la adaptación a las necesidades cambiantes del entorno laboral, apoyándolo en la reconversión ocupacional y la preparación para el autoempleo. Los efectos de la nueva situación sobre el trabajo son radicales. El empleo de por vida, en la misma empresa y realizando una tarea básicamente similar es una realidad en retroceso. El trabajo temporal o la movilidad funcional del trabajador son dos nuevas realidades que se traducen en la exigencia de empleabilidad para el trabajador. El trabajador ha de procurarse las capacidades necesarias para poder trabajar siempre, aunque no vaya a ser en la misma empresa o en el mismo puesto. Tras esta idea de empleabilidad subyace un concepto de formación distinto al facilitado por el sistema educativo existentes basado principalmente en la incidencia de las nuevas tecnologías en el trabajo, en las nuevas formas de organización de manera global y en la importancia dada a la cultura específica de cada centro de trabajo.

Otro autor que nos habla de la importancia de la educación continua o educación a lo largo de toda la vida es López-Barajas (2009) en el sentido que es una inversión en el capital humano y principio activo para la economía y la inclusión social de los ciudadanos. Siendo una urgencia de la sociedad adaptarse a los modelos productivos, sociales y tecnológicos es que se hace necesaria la educación continua en la medida que procura la adaptación de los ciudadanos a las diferentes transformaciones laborales, económicas, sociales, comunicativas y digitales, sin dejar de lado los valores y derechos universales. La educación continua tiene un futuro promisorio cada vez que los factores que aumentan su demanda adquieren cada vez más relevancia. Ya que es la modalidad de educación que se adapta con mayor rapidez, eficacia, eficiencia y calidad académica a los retos socioeconómicos y de desarrollo de los países. Por su parte Oliveira et al., (2021) nos menciona que hay varias formas de educación continua dentro de las universidades, como participar en cursos de crédito de grado por parte de estudiantes no tradicionales (como alumno libre, por ejemplo), realizar alguna capacitación sin título (solo con un certificado), hacer cursos de

nivelación universitaria, capacitación laboral y otras formas de cursos de enriquecimiento personal en el campus o en línea. La educación continua generalmente está destinada a estudiantes adultos después de realizar sus cursos universitarios tradicionales.

Desde la perspectiva de Sánchez (2019) existen factores que inciden en la necesidad de la educación continua y que cobran mayor importancia frente a escenarios de alta incertidumbre como la pandemia COVID-19. Estos factores señalados afectan el desarrollo profesional, los programas de formación, así como las perspectivas de las organizaciones en relación con sus trabajadores. Se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 1

Factores que inciden en la necesidad de la educación continua

Nivel social	Nivel tecnológico	Nivel laboral	Nivel de educación vocacional	Nivel ecológico
Flexibilidad como factor de éxito	Cambio tecnológico	Alto desempleo (especialmente los trabajadores poco calificados)	Reubicación de la formación a la educación continua	Responsabilidad ecológica
Normas cambio en la sociedad	Nuevas tecnologías de educación continua (CBT, Telelearning)	Cambio estructural (servicio, trabajo a tiempo parcial, tarea)	Aumento en el ocio real /educación adicional como actividad de ocio	
Evolución demográfica	Globalización	Calidad como factor de éxito		
(Re) integración de emigrantes				

Como señala el cuadro anterior son diversos los factores que inciden en la necesidad de la educación continua y es el nivel laboral con su búsqueda constante de la calidad como un factor de éxito es lo que hace que la población económicamente activa le dé importancia a este tipo de educación. En ese sentido Zhong et al. (2021) señalan lo que las características de aprendizaje de los estudiantes de educación continua en la mayoría de los casos es que son estudiantes adultos que trabajan y que pertenecen a lo que se llama educación para adultos, con un nivel de conocimiento relativamente alto. Ellos mismos tienen trabajos formales de tiempo completo y a fin de promover el desarrollo de sus carreras personales y mejorar su capacidad y calidad integral deciden participar en la educación continua. Suelen tener objetivos e intenciones de

aprendizaje más claros, y tener un objetivo de aprendizaje como obtener calificaciones académicas, certificados de calificación, habilidades profesionales, perfeccionar y optimizar la estructura del conocimiento y enriquecerse y mejorarse a sí mismos. El contenido del aprendizaje y la formación está muy relacionado con el trabajo y la ocupación, lo que se refleja en la búsqueda de poner en práctica los conocimientos adquiridos en su trabajo.

1.2 Características de los programas de capacitación docente

En cuanto a las capacitaciones que reciben los docentes universitarios podemos decir que se tratan de educación continua, según la definición y principios que hemos considerado en esta investigación. De acuerdo con Fernandes et al. (2023) un programa de capacitación docente puede tener diversas modalidades y presentar variaciones dependiendo de la institución y sus objetivos estratégicos. En términos generales, suele comprender una amalgama de actividades que abarcan talleres, seminarios, sesiones de asesoramiento individualizado, programas de tutoría y otros métodos de respaldo académico.

La participación puede ser tanto obligatoria como voluntaria, pero el objetivo subyacente siempre radica en proporcionar el respaldo necesario para que puedan perfeccionar continuamente sus competencias, y al mismo tiempo, estar al día con las últimas tendencias y prácticas en el ámbito de la educación superior.

Así mismo, según la UNESCO (2013) es importante para los programas de capacitación docente contar con mecanismos de control de calidad, una certificación efectiva acorde con lo trabajado, y criterios e indicadores de evaluación que validen el buen funcionamiento del programa. Por lo tanto, es de utilidad diseñar rutas de aprendizaje que se adecuen tanto a docentes con experiencia como docentes novatos y de esta manera la educación continua se vuelva un componente esencial para el docente y los acompañe a través del tiempo. En el caso de los docentes con experiencia sirven para renovar sus conocimientos en el uso de la tecnología, además de que las capacitaciones son una manera de apoyarlos para prevenir el desgaste profesional. En el caso de los novatos sirve como soporte para iniciar en la actividad docente. Al respecto de los programas de capacitación Sánchez (2019) nos plantea

en la siguiente tabla una clasificación de las estrategias que se pueden usar en los programas de capacitación docente.

Tabla 2

Estrategias de capacitación docente

#	Estrategias	Ejemplo	Descripción
1	-Interacción entre los profesores -Orientada a la formación en el trabajo -Clases individuales/ formación en el lugar de trabajo	Revisión en pares, grupos de estudio, tutoría o mentoría, estudio de lecciones, talleres ampliados, evaluar su propio trabajo, pasantías, red de maestros, rotación de puestos. A través de supervisores, colegas, formadores o programas de aprendizaje de medios. Ofertas de supervisión	Se organiza dentro del centro de trabajo y está conectada con la realidad. La intención es superar el intercambio de experiencias (lo anecdótico para generar aprendizajes) por generar aprendizajes profundos que conlleven a la reflexión sobre la propia práctica pedagógica (la supervisión también permite esto). Se orienta a la producción de saberes pedagógicos y la creación de comunidades de aprendizaje entre los docentes. Diversos autores resaltan el trabajo en pares
2	-Clases particulares -Eventos educativos de corta duración	Cursos, seminarios, capacitaciones, conferencias (cursos, seminarios y sesiones de educación, conferencias), difusión de conferencias	Se establece un aprendizaje organizado y, usualmente fuera del centro del trabajo. Para su desarrollo se tiene contacto con otras instituciones o centros de educación. Usualmente permite la actualización de nuevos conocimientos científicos relacionados al ámbito pedagógico, son sesiones de información y aprendizaje autodirigido. El riesgo es el distanciamiento del contexto escolar donde se realiza la práctica pedagógica.
3	-Especializaciones	Posgrados, postítulos, segunda especialidad	Conlleva a especializarse en alguna disciplina determinada o funciones específicas. Permite acceder a niveles altos de conocimiento. De esta manera, asegura la calidad de la oferta y concilia el interés del docente con las necesidades del centro donde se desempeña.
4	-Cursos realizados a través de la educación abierta y a distancia / A distancia en forma convencional	Tutor-soporte (<i>e-learning</i>), cursos a distancia	Es un aprendizaje organizado en un sistema cuya participación es virtual. Sirve de base para un buen desenvolvimiento en la sociedad de la información. Sin embargo, se debe de considerar que la Unesco recomienda mantener espacios de interacción personal directa entre los que brindan esos programas y los docentes participantes

De las estrategias descritas en la tabla, el número cuatro es la modalidad de enseñanza a distancia, cuya característica es la participación de los docentes de manera virtual a través del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Por las condiciones de aislamiento obligatorio provocadas por la

pandemia COVID-19 es la que emerge como la respuesta natural, ya que es la que más se adapta por sus características para hacer frente a dicha situación de aislamiento. Como veremos a continuación según los objetivos planteados por las instituciones organizadoras de los programas de capacitación se puede optar por una o más estrategias e incluso se pueden trabajar en conjunto. Ahora que hemos visto las estrategias revisaremos los tipos de objetivos que nos plantea el mismo autor. Antes de la pandemia para lograr cada objetivo se contaba con mayor libertad para elegir el tipo de estrategia a utilizar, pero en la situación de aislamiento provocado por la pandemia esa libertad de opciones se vio seriamente limitada. Para analizar los tipos de objetivos posibles veamos la siguiente tabla propuesta por Sánchez (2019).

Tabla 3

Objetivos de la educación continua docente

#	Objetivos	Descripción
1	Estimular el aprender a aprender	Aprender de las investigaciones porque aportan nuevo conocimiento. Aprender y desaprender de manera continua. Participar del estudio de situaciones prácticas reales, problemática, experiencial, que permitan la adquisición de un conocimiento pertinente y útil
2	Orientar a la investigación	Aprender investigando para estimular la colaboración, análisis, comprobación, evaluación.
3	Promover y fortalecer la reflexión	Ser consciente del trabajo docente en la escuela y aula, a través de la reflexión de situaciones diarias y complejas. Profundizar el conocimiento y reflexionarlo a la luz de su práctica. Estimular la práctica reflexiva
4	Desarrollar un trabajo colaborativo	Generar espacios de aprendizaje que estimulen la colaboración, el trabajo en equipo, la discusión, los logros y problemas.
5	Aprender a diseñar de proyectos	Aprender a diseñar proyectos y experimentar su aplicación. Apoyar los aportes e iniciativas
6	Estimular la sensibilidad y la afectividad con quienes se trabaja	Fortalecer su vocación a partir de la valoración de su rol y del trabajo con estudiantes.
7	Orientar las actividades hacia la mejora de la práctica pedagógica	Interés por la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Analizar las estrategias utilizadas, los resultados obtenidos y la reflexión de la práctica. Desarrollar el proceso de autoevaluación y retroalimentación.

Nota. Sánchez (2019) p. 43

Por lo tanto, debido a que este enfoque es nuevo en la región requiere para impulsarlo un alto compromiso por parte de las instituciones educativas y esfuerzo por parte de los docentes. Es importante para las instituciones recibir en el mediano plazo toda la retroalimentación posible por parte de los docentes sobre los programas de capacitación, a fin de mejorar y ajustar dichos programas.

1.3 Experiencias de educación continua dirigida a docentes universitarios en el contexto de la pandemia COVID-19

¿Cómo enfrentar una pandemia global que nos obliga a estar aislados? ¿Qué tipo de capacitación necesitan los docentes universitarios para hacer frente a este escenario? Alrededor del mundo estas mismas preguntas se las hicieron los responsables de desarrollar programas de capacitación para que los docentes universitarios lograran hacer frente al escenario de crisis sanitaria y las medidas de aislamiento obligatorio. Las posibilidades para desarrollar este tipo de programas se vieron seriamente limitadas en todo el mundo. En un primer momento, se centraron en brindar las herramientas necesarias para que los docentes universitarios realizaran una rápida transición desde la enseñanza presencial, a la enseñanza a distancia de manera sincrónica (Meishar-Tal & Levenberg, 2021). Cada institución educativa ensayó diferentes alternativas de acuerdo con sus propias capacidades económicas, tecnológicas y experiencia.

Figura 1

La pandemia COVID-19 en el mundo en el 2021



Nota. OMS 2023. <https://www.who.int/es/mega-menu/data/dashboards/covid-19-dashboard>

De acuerdo con Pereira et al. (2021) las universidades que contaban con experiencia previa en el uso de plataformas como Zoom y Moodle mostraron una mayor velocidad de adaptación hacia la enseñanza a distancia. Esto debido a que no tuvieron que empezar a probar desde cero soluciones tecnológicas. Tomando esto en cuenta

describiremos algunas de esas experiencias de capacitación a docentes universitarios y que han sido analizadas por otros investigadores.

En el caso del Politécnico de Leiria, Portugal se desarrolló un programa que constaba de una serie de cursos que se pusieron a disposición de los docentes de manera inmediata, apenas un mes después de que el estado de emergencia obligará al aislamiento social y forzará las clases en línea. De acuerdo con Pereira et al. (2021) el objetivo principal del programa fue proporcionar a los docentes la experiencia de ser un "estudiante en línea". Así mismo, dar voz a los docentes, revelando las prácticas, desafíos y dificultades que sintieron y en efecto mostrar algunas estrategias pedagógicas para el buen funcionamiento de la educación a distancia. El programa se impartió de manera asincrónica con tutoría activa, fue concebido y desarrollado en la plataforma Moodle. Contó con un módulo de introducción, más cuatro módulos de contenido y se desarrolló entre el 22 de abril y el 7 de mayo de 2020. Un aspecto interesante que se menciona en las conclusiones sobre este programa es que es que tras analizar las interacciones que se llevaron a cabo entre los participantes, se pudo observar que las actividades que fomentan la exploración y el intercambio de experiencias personales mostraron una mayor aceptación y compromiso por parte de los participantes. Por otro lado, se constató que un considerable número de participantes experimentó dificultades al participar en actividades colaborativas, así como al dar seguimiento a discusiones que se vuelven demasiado largas. Finalmente, el estudio recomienda que los programas de capacitación docente a distancia e híbridos deben integrarse como parte de las estrategias de capacitación de las instituciones educativas de manera permanente.

En el caso de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), España se desarrolló un programa de capacitación en línea llamado #webinarsUNIA enfocado en el desarrollo de las competencias digitales de los docentes universitarios a través de webinars abiertos [webinar es un neologismo que remite a un seminario transmitido por internet]. El período del programa fue entre junio del 2020 y febrero del 2021 y se compuso de 20 webinars. Los docentes podían descargar una acreditación digital por seminario tras completar una prueba en el campus virtual de la universidad. De acuerdo con Sánchez González et al. (2022) el objetivo del programa era brindar las herramientas básicas para ayudar a los docentes a transitar de lo presencial a lo

virtual, así que los temas urgentes fueron los relacionados a la forma de cómo evaluar en línea, esto debido a la cercanía del período de exámenes. Otro tópico fueron los principios para planificar y adaptar los programas formativos a la enseñanza a distancia haciendo uso de las TIC. Una vez superado esta etapa se trataron también temas sobre las tendencias en el aprendizaje abierto a distancia. El estudio concluye que entre las motivaciones para inscribirse a los webinars se encuentran las siguientes: necesidad de adaptación a nuevos escenarios, deseo de mejorar sus clases, necesidades derivadas de la pandemia, mejorar su práctica docente y además el que sean gratuitas. El estudio también destaca la importancia que los participantes dan a la habilidad de los docentes para comunicar de manera efectiva frente a la cámara y atender las inquietudes. En resumen, se trata de añadir un toque más humano a las experiencias de aprendizaje de gran escala como la que se presenta en este contexto.

En el caso de una serie de universidades de Cataluña, España ya se contaba con programas de capacitación a docentes previstos por las universidades UAB, UB, UPF, UdG, URV, UdL, UVic, y UPC pero tuvieron que adaptarse a raíz de la emergencia sanitaria. De acuerdo con Ramos-Pla et al. (2021) en una etapa prepandemia (2019) los cursos ofrecidos a los docentes relacionados al desarrollo de sus competencias digitales representaban un 18%, mientras que en la etapa de la pandemia (2020) este porcentaje se incrementó a un 32%. Entre las conclusiones del estudio se señala que los cursos se centraron en las herramientas digitales y su uso, dejando de lado aspectos metodológicos y didácticos, lo cual podría haber dejado una ventana para que los docentes replicarán los métodos didácticos propios de la enseñanza presencial. Otra conclusión es que la capacitación proporcionada a los docentes no promovió activamente la construcción de conexiones y colaboración con sus pares, lo que podría haber funcionado como una red de apoyo para intercambio de experiencias y conocimientos. Finalmente, el estudio recomienda que los programas de capacitación deberían incluir aspectos relacionados a estrategias pedagógicas, la creación de actividades auténticas, el diseño de evaluaciones basadas en competencias, y el fomento de redes de colaboración entre docentes.

En el caso de la Universidad de Ljubljana (UL), Eslovenia la capacitación estuvo enfocada en el desarrollo de las competencias digitales de los docentes y fue

impulsada por el Centro para el uso de las TIC en los procesos pedagógicos de dicha universidad. De acuerdo con Stare et al. (2023) el Centro proporcionó capacitación en la producción de contenido multimedia, apoyo en la introducción en el uso pedagógico de las TIC, consejería individual. Además, consejería activa para docentes y demás miembros de la comunidad universitaria. Se señala que las consejerías con docentes buscaban el intercambio de buenas prácticas y se contaba con la presencia de expertos del extranjero. La parte medular de las capacitaciones fueron los talleres en línea, se realizaron 24 de ellos enfocados en el uso didáctico de las TIC. Los docentes podían completar los talleres a su propio ritmo y contaban con facilitadores para absolver cualquier consulta. Una reflexión del estudio es que la pandemia provocó que las capacitaciones se enfocarán particularmente en cuestiones técnicas y se descuidó el aspecto de la socialización que es algo propio de la educación. Esto debe ser considerado en los próximos programas. Por último, entre las conclusiones está que los docentes son una parte muy importante para el éxito de la digitalización y brindar educación superior de calidad en el futuro.

Estas experiencias de capacitación docente muestran cómo en distintas partes del mundo las universidades surgieron la necesidad de brindar opciones de capacitación a sus docentes para hacer frente a las difíciles circunstancias impuestas por la pandemia COVID-19, los aislamientos forzados y cierre de las instituciones educativas. Las universidades que tuvieron experiencias previas en el uso de herramientas digitales como el Zoom se encontraban en ventaja frente a otras que nunca habían experimentado con esa tecnología, ya que pudieron reaccionar con mayor velocidad. La totalidad de las experiencias analizadas centraron sus esfuerzos en dotar a sus docentes de herramientas digitales, como plataformas LMS para el dictado de clase y otra serie de recursos técnicos, sin embargo, existe un vacío en cuanto la oferta de capacitación cuyo objetivo sea brindar a los docentes de herramientas emocionales que le permitieran afrontar los momentos de incertidumbre propios de una pandemia global.

CAPÍTULO II. FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN UNA EXPERIENCIA REMOTA EN CONTEXTO DE PANDEMIA COVID-19

Este capítulo desarrolla lo que se entiende por competencias docentes y la importancia de potenciarlas frente a la pandemia COVID-19. Es preciso señalar, que las competencias desarrolladas en este capítulo responden a las trabajadas en el programa de capacitación docente estudiado VICEVERSA.

2.1 ¿Qué son las competencias docentes universitarias?

Con respecto al concepto de competencia M. García & García (2023) señala que su significado es altamente versátil, ya que se vincula con la capacidad de estar preparado para realizar una actividad específica y tener un desempeño apto en dicha actividad. De la misma forma que sucedía con la definición de educación continua, lo importante es encontrar los principios que subyacen a las diferentes definiciones que proponen los autores. En el caso de Sánchez (2019) nos señala que el concepto de competencia se centra en la habilidad de discernir y aplicar patrones específicos de comportamiento, que se manifiestan tanto a través del conocimiento, como a través de la ejecución práctica. Esto significa que las competencias implican la capacidad de reconocer y entender los modelos de acción en situaciones concretas, junto con la capacidad de poner en práctica este conocimiento de manera efectiva.

En el ámbito de la educación continua universitaria se dan los casos de que el docente no es un profesional cuya formación de base sea la docencia, y más bien compagina su labor docente con otro trabajo principal. Por lo tanto, las competencias docentes están en pleno desarrollo, es especial en los novatos que se inician su actuación como docentes. En ese sentido, Coronado (2009) precisa que el acto de enseñar implica participar en un ámbito que está inmerso en un contexto laboral, por lo tanto, las habilidades requeridas para la enseñanza no son solamente competencias académicas, como las que se podrían cultivar durante la fase de formación de pregrado, sino que, se tratan de competencias intrínsecamente vinculadas al ámbito laboral para un docente de educación continua. Esto se aplica tanto al ingeniero, comunicador, abogado o sociólogo que asume el rol de educador, ya que todos ellos se dedican al ejercicio de la enseñanza y cumplen funciones en dicho contexto. Para

complementar, Coronado (2009) nos indica también que las alternativas con las que cuenta un docente en esa situación. Cuando una persona se adentra en el ámbito de la enseñanza, ya sea con una preparación específica previa como un pregrado o sin ella, trae consigo una serie de herramientas, aprendizajes, aptitudes y competencias fundamentales. Estos elementos, aunque puedan ser rudimentarios, se ven acompañados por una apremiante necesidad de adquirir nuevos conocimientos y, en muchos casos, simplemente de sobrevivir en el complejo sistema educativo.

La experiencia previa como estudiantes sumadas a las exigencias diarias de la labor docente y el apoyo eventual de fuentes externas serán factores determinantes en la evolución y desarrollo de su práctica pedagógica. Al enfrentarse a la situación de tener que enseñar en este contexto de pandemia surge en el docente la necesidad de evaluar sus propias actitudes, habilidades, y destrezas para cumplir con su rol y es en ese ejercicio que detectó aspectos que debía mejorar, es decir surgió la necesidad. Asimismo, es de interés también de las instituciones educativas el capacitar a sus docentes para lograr la excelencia (UNESCO, 2013). Complementado lo anterior y desde una perspectiva más de desarrollo integral Zabalza (2011) nos dice que el concepto va más allá de simplemente poseer conocimientos teóricos; implica la habilidad de poner en práctica de manera integral los conocimientos adquiridos, y en esto interviene la dimensión personal del docente, así como los rasgos de personalidad que posibilitan la resolución efectiva de diversas situaciones. Este enfoque abarca no solo la faceta del saber hacer, sino también la dimensión del saber ser o estar.

En otras palabras, la competencia no se limita únicamente a la aplicación de conocimientos teóricos y técnicos, sino que incorpora de manera crucial las actitudes personales. Este enfoque holístico destaca que la competencia no solo se trata de lo que uno sabe, sino también de quién es y cómo se relaciona con el entorno. Por ende, el desarrollo de competencias implica un crecimiento a nivel personal, donde tanto el conocimiento teórico como las actitudes personales se entrelazan de manera sinérgica para afrontar con éxito una amplia variedad de situaciones.

Recogiendo los elementos que subyacen a las diferentes definiciones podemos decir que una competencia es la combinación y la puesta en escena de prácticas,

conocimientos, habilidades, valores, actitudes y destrezas personales demostradas en un campo específico. Por lo tanto, para esta investigación esa será la definición de competencia. Siguiendo esta definición se desprende que diferentes contextos exigen desarrollar diferentes competencias y para suplir dichas necesidades existen diversas alternativas. Como se mostró en capítulo anterior la pandemia COVID-19 llevó a que diferentes universidades del mundo desarrollarán diversos tipos de capacitaciones para sus docentes en busca de potenciar ciertas competencias.

2.2 Fortalecimiento de las competencias docentes universitarias frente a la pandemia COVID-19

Las necesidades de aprender y sobrevivir se entremezclaron al situarnos en el contexto de una la pandemia global como fue la originada por el COVID-19. Los aislamientos forzados decretados por los gobiernos del mundo, en busca de contener la expansión de la pandemia, fue la regla y en el Perú la situación no fue diferente. Frente a esa situación Cea-Leiva et al. (2022) nos señalan que la pandemia ha tenido un impacto de gran magnitud en el desarrollo de los procesos educativos, influyendo de manera significativa en su dinámica y funcionamiento. La transición súbita hacia la enseñanza virtual en un contexto en el que no se había realizado una planificación previa adecuada ha dado lugar a una serie de desafíos y obstáculos que han resultado ser sumamente complejos en términos de su implementación.

Estos desafíos han afectado a todas las instituciones educativas, requiriendo una rápida adaptación a un nuevo paradigma de enseñanza que se volvió imperativo. En el caso de una universidad privada de Lima, Perú la respuesta frente a esta situación fue el programa de capacitación docente VICEVERSA que fue implementado en febrero del año 2021. Para introducirnos en las competencias desarrolladas en este programa emplearemos el esquema presentado por Zabalza, (2009) en el que señala que existen diez competencias que corresponden a un docente universitario de excelencia. En la siguiente tabla se explica con mayor detalle.

Tabla 4

Diez competencias para docentes universitarios de excelencia

Competencias
1. Planificar el proceso de enseñanza–aprendizaje
2. Seleccionar y presentar contenidos disciplinares
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles
4. Manejar didácticamente las NN.TT.
5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje
6. Relacionarse constructivamente con los alumnos
7. Tutorizar a los alumnos y, en su caso, a los colegas
8. Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos)
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
10. Implicarse institucionalmente

Nota. Elaboración propia en base a Zabalza (2009)

2.3 Competencia habilidades blandas

Estas habilidades desde la perspectiva de Zabalza (2009) son las que permiten a los docentes comprender mejor las necesidades y preocupaciones de los estudiantes, fomentar un ambiente de colaboración y diálogo, además manejar situaciones difíciles con tacto y respeto. Así pues, la manera en que los docentes se presentan, la empatía que muestran, sus vivencias personales y el vínculo que establecen con los estudiantes son elementos cruciales que no deben ser subestimados.

En ese sentido Emanuel et al. (2021) precisan que, a diferencia de las habilidades duras, relacionadas a la capacidad de realizar un tipo específico de tarea o actividad, las habilidades blandas son habilidades socioemocionales intra e interpersonales que son fundamentales para el desarrollo personal, la participación social y el éxito laboral y académico. De ahí la importancia de promoverlas en el mundo académico, señalando la necesidad de una formación específica del profesorado para este fin, ya que eso propicia una sinergia para el desarrollo de dichas habilidades en los estudiantes.

Por su parte, Al-Sa'di et al. (2023) destaca que las habilidades blandas no son técnicas, ni específicas de un trabajo en particular, sino que están estrechamente ligadas a cualidades personales. Por eso, la adquisición de estas habilidades sociales

se torna esencial para que los educadores puedan sobrellevar con éxito los cambios repentinos, interpretar y comprender escenarios complejos y orientar eficazmente el diseño de cursos de formación de desarrollo profesional que potencien sus cualidades personales.

Desde la perspectiva de la Organización Internacional del Trabajo - OIT (2021) las habilidades blandas abarcan un amplio espectro de capacidades y comportamientos que han demostrado ser esenciales en situaciones críticas y de rápidos cambios. Por lo que resulta imperativo resaltar la importancia de habilidades tales como la creatividad, el pensamiento crítico, la responsabilidad por el autodesarrollo y la resolución de problemas. Estas competencias, que trascienden el ámbito técnico, emergen como elementos clave para la adaptabilidad y la resiliencia en contextos desafiantes.

De acuerdo con, G. Oliveira et al. (2021) los cambios originados por la crisis sanitaria afectaron a docentes como a estudiantes al tener que transitar hacia una modalidad de enseñanza a distancia, la cual los estudiantes señalaron fue una experiencia más impersonal y, por lo tanto, menos enriquecedora. Además, los docentes sintieron un aumento en su carga laboral, ya que las tareas se multiplicaron y a menudo los llevaron al agotamiento. Todo ello puso a prueba sus habilidades blandas, al tener que trasladar toda su experiencia e interacción hacia un tipo de enseñanza no presencial de forma obligatoria.

La pandemia de COVID-19 generó cambios significativos en la educación, llevando a una mayor exigencia de dichas habilidades blandas. Al-Sa'di et al. (2023) sostiene que es esencial entender esta transición hacia métodos de enseñanza en línea y el uso de herramientas tecnológicas para facilitar el aprendizaje en la educación superior y el papel que han tenido las habilidades blandas durante la pandemia.

De acuerdo con Goleman (2017) las personales se vinculan intrínsecamente con el individuo y su mundo interior. Podemos mencionar entre ellas a la autoconciencia, que se refiere a la capacidad de reconocer y entender las propias emociones, fortalezas, debilidades, valores y motivaciones. Asimismo, la confianza en uno mismo, donde se integran elementos como la motivación de logro, el compromiso y el optimismo, conformando una amalgama esencial para el crecimiento personal.

Por otra parte, tenemos a las sociales, como segunda vertiente, se orientan hacia las relaciones y la interacción con los demás. En ese ámbito, se destacan la empatía, que se traduce en la capacidad de comprender y compartir las emociones de los demás.

Tabla 5

Habilidades blandas según Goleman

Habilidades blandas	
Personales	Sociales
<ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia • Adaptabilidad • Valoración • Confianza en uno mismo: <ul style="list-style-type: none"> ○ motivación de logro ○ compromiso ○ optimismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Orientación hacia el servicio • Desarrollo de los demás • Aprovechamiento de la diversidad • Conciencia política • Comunicación • Liderazgo • Canalización del cambio • Resolución de conflictos • Habilidad trabajo en equipo

Nota. Elaboración propia en base Goleman (1998), citado en Rodríguez Siu et al. (2021) y Goleman (2007) (2012) (2017)

En este punto con respecto a las habilidades blandas podemos decir de acuerdo con Zabalza (2009), (2017), Emanuel et al. (2021), G. Oliveira et al. (2021), OIT (2021) y Al-Sa'di et al. (2023) que se tratan de habilidades sumamente valiosas para el docente al momento de establecer vínculos con los estudiantes y manejar situaciones difíciles con tacto y que no deben ser subestimadas. Estas habilidades no son específicas de una tarea técnica concreta a diferencia de las habilidades duras. Un grupo de ellas está relacionado al mundo interior de las personas, y otro grupo está más relacionado a como la persona se vincula con los demás. Asimismo, los autores señalan que la pandemia de COVID-19 puso a prueba estas habilidades tanto en docentes como estudiantes, lo que les permitió adaptarse a ese escenario complejo y promovió la sinergia entre ambos para el desarrollo de dichas habilidades.

Goleman (2007), (2017) destaca entre las habilidades blandas la importancia de la autoconciencia y la confianza en uno mismo a nivel personal, mientras que las

competencias sociales, como la empatía y la comunicación, son cruciales en las interacciones con los demás y son las que se desarrollarán a mayor profundidad en esta investigación, ya que son las que corresponden con las trabajadas en el programa VICEVERSA.

2.3.1 Autoconciencia

Esta habilidad está comprendida dentro del aspecto personal de las habilidades blandas y se relaciona con la capacidad de las personas para reflexionar sobre sí mismos, lo que sienten, sus fortalezas y sus debilidades. En palabras de Goleman (2007) (2017), la autoconciencia es definida como la capacidad de una buena comprensión de las propias emociones, los impulsos, las necesidades, así como las fortalezas y debilidades. Señala que las personas con un alto grado de autoconciencia suelen ser buenas para reconocer el efecto de sus emociones en otras personas y en su vida personal como profesional.

De acuerdo con Blaik-Hourani et al. (2023) la autoconciencia es una de las competencias blandas más valoradas en los ámbitos educativos, ya que es fundamental para propiciar un clima educativo favorable para el aprendizaje y la vida en sociedad en general. Asimismo, señala que esta competencia permite a las personas reflexionar sobre su actividad profesional y detectar oportunidades de mejora. Muchas veces esta reflexión gira en torno a lo que sienten y cómo gestionan sus emociones.

De acuerdo con Gul et al. (2021) los docentes alimentan su autoconciencia desde sus propias experiencias docentes, la de sus pares, revisando teoría al respecto y utilizando, además, la retroalimentación por parte de sus estudiantes. Destaca, asimismo, que sin la autoconciencia el docente puede volverse complaciente y no sentir la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades de sus alumnos. Y señala que incluir un componente para mejorar la autoconciencia en los programas de capacitación docente puede aumentar su motivación hacia el aprendizaje y el fortalecimiento de sus habilidades de enseñanza. Esta mejora puede posteriormente reflejarse en el aprendizaje de sus alumnos.

Por su parte Rasiah et al. (2019) señalan que la importancia de la autoconciencia radica en que permite un mejor relacionamiento con los demás, lo que repercute en una mejora en el desempeño profesional. Destaca que esta habilidad es particularmente valiosa para académicos y profesionales dada el creciente auge de la economía colaborativa, es decir trabajos por cuenta propia generalmente realizados mediante alguna plataforma digital. La economía colaborativa involucra prácticas de autogestión, autoconciencia y la capacidad de construir relaciones; es decir, el actual mercado laboral exige cada vez más contar con inteligencia emocional desarrollada para garantizar que el desempeño profesional no se vea afectado negativamente por un entorno con un alto nivel de incertidumbre como fue la experiencia de la pandemia.

2.3.2 Confianza en uno mismo

Con respecto a la confianza en uno mismo Meishar-Tal & Levenberg (2021) señalan en sus investigaciones que sorprendentemente, a pesar del dramático acontecimiento de la pandemia COVID-19. El confinamiento provocó entre los docentes más emociones positivas relacionadas al logro y éxito durante el primer semestre de la crisis. Las emociones de amenaza que podrían caracterizar este período no afectaron su voluntad de enseñar en la modalidad a distancia en el futuro como se podría esperar, lo cual habla de una gran capacidad de confianza en sus propias capacidades para adaptarse y enfrentar dicha situación. De acuerdo con Göbel et al. (2023) frente al escenario de confinamiento obligatorio, los docentes tuvieron que enfrentar reto de pasar de una enseñanza cara a cara, a una enseñanza a distancia. Elementos como su experiencia, el apoyo institucional, y la confianza en su propia capacidad mostraron ser elementos relevantes para enfrentar el desarrollo de la enseñanza a distancia con cierto optimismo.

Complementando lo anterior, Ross et al. (2023) señalan que los docentes de educación superior suelen mostrar altos niveles de estrés y que este escenario provocado por el COVID-19 hizo que se manifestara lo que denomina resiliencia académica, la cual consiste en la capacidad para adaptarse al estrés con la confianza en uno mismo para salir adelante. Y señala que contribuyó a lograr la calidad de la educación y el aprendizaje durante ese periodo.

Esta confianza que sienten los docentes en sus propias capacidades para afrontar la modalidad de enseñanza a distancia se traduce por un lado en la confianza en su capacidad para hacer uso de nuevos recursos digitales para la adaptación de sus clases. Y, por otro lado, a través de un viejo medio analógico como lo es la voz humana. De acuerdo con Remacle et al. (2023), las sesiones de capacitación docente que incluyen situaciones comunicativas mejoran la confianza de su capacidad para implementar estas habilidades en situaciones reales de clase a distancia.

2.3.3 Empatía

De acuerdo con Goleman & Cherniss (2024), la empatía es simplemente ponerse en los zapatos del otro. Y ver las diferentes situaciones desde su perspectiva. La empatía implica comprender y compartir los sentimientos de los demás, lo cual es esencial para una comunicación efectiva. Junto a otras habilidades blandas forman un entramado vital en la construcción de relaciones exitosas y en el desarrollo de entornos colaborativos y enriquecedores. De acuerdo con Zabalza (2021), la modalidad de enseñanza a distancia simplifica y empobrece la conexión emocional que se da durante el proceso de aprendizaje. Lo que hace vuelve una prioridad el fortalecimiento de estas habilidades blandas en la capacitación docente y en la práctica educativa en general sometida al distanciamiento social y mediada por pantallas.

De acuerdo con Svence & Briška (2022), la empatía es la habilidad de notar y sentir las emociones de las otras personas. En el mismo sentido, que lo mencionado por Zabalza en el párrafo anterior, este autor señala que durante la pandemia docentes experimentaron una falta de empatía por parte de sus compañeros, la administración de las instituciones educativas y de sus estudiantes. Lo que conllevó a que su salud emocional se vea afectada. Por su parte Cain et al. (2023), sostienen que el proceso de enseñanza a distancia, en especial el asincrónico, en el que se pierde el contacto cara a cara, dificulta el rol de soporte que brinda el docente a su estudiante a través de la empatía, la confianza, pasión y emoción.

Algo en lo que coinciden tanto Zabalza (2021), Cain et al. (2023) es que este contagio emocional se ve afectado, lo que dificulta que se dé la empatía entre docente y

estudiante, lo cual dificulta que se dé la retroalimentación que el docente necesita para percibir como se desarrolla y es recibida su clase por parte de los estudiantes, lo que afecta la confianza del docente sobre su propio desempeño.

Asimismo O'Brien et al. (2023), señala a la empatía como una habilidad esencial para el trabajo social y destaca que es una habilidad que se aprende con el ejemplo. Por ello, propone buscar oportunidades de aprendizaje de esta habilidad para los estudiantes en cada momento posible. Para finalizar, Svence & Briška (2022), señalan que el haber vivido la experiencia de la pandemia ha permitido a los docentes encontrarse más capacitados, empáticos y creativos para enfrentar el desafío de enseñar a distancia en el futuro.

2.3.4 Comunicación

La comunicación es una habilidad social que Goleman (2017) sostiene está muy relacionada con la empatía y la autoconciencia, ya que una persona al estar consciente de las emociones de los demás, puede adaptar su comunicación de manera más efectiva, mostrando comprensión y empatía. En el mismo sentido que Goleman, Kumar et al. (2022) indica que la empatía y la comunicación son fundamentales en la creación de relaciones efectivas y en el establecimiento de un ambiente educativo propicio para el aprendizaje.

De acuerdo con Rémacle et al. (2023) la comunicación es un proceso que involucra la transmisión de información en el que intervienen un emisor y un receptor. En este proceso centra sus estudios en el uso de la voz y el lenguaje corporal que emplea el docente para establecer el vínculo con sus estudiantes. Destaca la importancia de la voz como una herramienta de trabajo para el docente, la voz le permite atraer la atención de sus estudiantes, gestionar situaciones que se dan durante la clase y establecer el orden durante la misma. Precisa que la docencia es una profesión en la que se da un mayor riesgo de trastornos de la voz como pueden ser el dolor al hablar o la pérdida de la voz, que pueden afectar el desempeño del docente. Es por ello por lo que señala la necesidad de diseñar programas para docentes relacionados con el entrenamiento de la voz para ambientes tanto presenciales como a modalidad a distancia.

De acuerdo con estudios realizados por Veronica et al. (2022) señalan que durante la pandemia los docentes indicaron percibir una mejora progresiva en el uso de su voz mediante las plataformas digitales, sin embargo, presentaron síntomas como sequedad de garganta, un sobreesfuerzo al dar clases a distancia, dificultades para usar el micrófono, estrés y fatiga general. Frente a ese escenario se detectó que estos docentes tuvieron la necesidad de participar de programas cuyo objetivo era mejorar el rendimiento y la comodidad durante el dictado de sus clases remotas e híbridas. Esto generó un impacto positivo no solo en su voz y la comunicación, sino también en su calidad de vida en general.

En el mismo sentido de dificultades presentadas durante la pandemia G. Oliveira et al. (2021) señalan que las pantallas se convirtieron en una barrera física para la comunicación entre el docente y el estudiante, lo que ocasionó que la experiencia fuera más impersonal y, por lo tanto, menos enriquecedora.

Esta barrera también provocó de acuerdo con Akram et al. (2021), que los docentes percibieron una dificultad durante sus clases a distancia para poder mantener un nivel básico de comunicación con sus estudiantes y así apoyar su proceso de aprendizaje de una mejor manera. Destacan la importancia de la comunicación para poder fomentar la participación de los estudiantes y así tengan un rol más activo.

Si pensamos en una actividad humana donde el manejo de la voz y el cuerpo se hace de manera profesional tenemos que pensar en la actuación, y es así que de acuerdo con Seppänen et al. (2019), la incorporación del método de improvisación usado en la formación actoral, en los programas de formación docente puede promover la confianza en los docentes y estudiantes, lo que disminuye la ansiedad social al momento de comunicarse y permite mejorar la prosodia, es decir el acento, y entonación de la voz durante las sesiones de clase.

Finalmente Motwani et al. (2021), señalan que una de las lecciones que deja la pandemia es comprender la importancia de desarrollar las habilidades de comunicación digital para realizar el trabajo docente en el mundo postpandemia, ya que existe la necesidad de adoptar diferentes tecnologías digitales, así como desarrollar habilidades blandas digitales.

2.4 Competencia metodológica

Continuando con Zabalza (2000, 2009) en relación con las competencias docentes, en el contexto del programa VICEVERSA y con el apoyo de otros autores desarrollaremos en primer lugar, la competencia relacionada a planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, cómo se presenta el contenido de un curso en un tiempo y en una forma determinada. Se pone énfasis en la planificación de las clases virtuales y el uso equilibrado de actividades sincrónicas y asincrónicas. En segundo lugar, la evaluación de los aprendizajes con énfasis en el uso de rúbricas y retroalimentación. Finalmente, la competencia de gestión de metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje con énfasis en el rol activo del estudiante y las actividades de aprendizaje colaborativo, ya que son las que abarca el programa VICEVERSA.

2.4.1 Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje

De acuerdo con Aldahdouh et al. (2023), las restricciones impuestas por la COVID-19 llevó a los docentes a innovar en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y esa es una de las características más importantes de este periodo, siendo que los docentes que exhiben habilidades innovadoras pueden transformar las adversidades en oportunidades de aprendizaje significativas. Esa capacidad de transformar las adversidades en oportunidades es lo que autores como Ross et al. (2023) definen como resiliencia académica y además destaca que esta capacidad no es solo de los docentes, sino que también involucra a las instituciones educativas y el ecosistema educativo creado por dichas instituciones.

2.4.1.1 Secuencia didáctica y uso equilibrado de actividades sincrónicas y asincrónicas

En ese sentido Rai & Basnet (2021), indican que, si bien muchos docentes enfrentaron desafíos iniciales, la planificación previa y el apoyo institucional fueron factores clave para una transición exitosa hacia la planificación de las clases virtuales. Asimismo, Levy (2020), citado en González (2021), señala la importancia de centrarse en el estudiante como eje central del proceso educativo, reconociendo su singularidad y adaptando la enseñanza a sus necesidades y estilos de aprendizaje. Señala como

esencial la necesidad de comenzar la clase teniendo en mente cómo se pretende finalizarla, subrayando la importancia de la planificación cuidadosa para lograr una estructura coherente y efectiva.

De manera similar Lai et al. (2017) señalan que, organizar correctamente la secuencia didáctica tiene un impacto positivo en los resultados de aprendizaje, mientras no hacerlo los perjudica. Deja así claro que se debe prestar especial atención a la secuencia de actividades de aprendizaje. Su argumento es que existe una creciente evidencia que un enfoque de organización de actividades que brinden autonomía al estudiante, para que se produzca el aprendizaje por descubrimiento, combinadas con actividades altamente supervisadas dan mejores resultados de aprendizaje.

En sintonía con lo anterior Duschl (2019), señala que el aprendizaje deber ser coordinado y secuenciado en períodos largos de tiempo, a lo largo del proceso de aprendizaje de estudiante. Este enfoque centrado en el estudiante implica diseñar actividades que sean accesibles y la secuencia didáctica debe promover cada vez, formas más sofisticadas de conocer y pensar en el estudiante.

De acuerdo con Chifamba (2022), la situación generada por la pandemia trajo efectos negativos en la secuencia académica debido al aislamiento obligatorio, especialmente en las actividades prácticas que requerían presencia física en talleres o en el uso de equipos. Otro efecto negativo que señala es el estrés constante ante la incertidumbre, lo cual afecto la salud mental de los docentes, como la de los estudiantes. Por otro lado, alguno de los efectos positivos del cambio en el proceso de aprendizaje fue la integración de tecnología en el proceso, así como el desarrollo de la resiliencia académica y el espíritu de solidaridad entre los compañeros.

Finalmente, Moorhouse & Wong (2022) señala que durante la pandemia los docentes utilizaron una variada combinación de tecnologías digitales asincrónicas y sincrónicas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, evaluar el aprendizaje y comunicarse con ellos. Esto dependía en gran medida de las posibilidades que brindaba cada modalidad para alcanzar los objetivos de aprendizajes trazados en la secuencia didáctica. Era evidente que los docentes y estudiantes necesitaban un espacio para interactuar asincrónicamente y para ello el uso de las plataformas LMS fueron

ampliamente usadas y sirvieron para entregar tareas, revisar material, y brindar retroalimentación. Las actividades sincrónicas eran destinadas para responder preguntas sobre tareas realizadas asincrónicamente y dar retroalimentación en tiempo real.

2.4.2 Evaluar los aprendizajes

Desde la perspectiva de Duschl (2019), la evaluación con enfoque centrado en el estudiante contempla el diseño de la evaluación con objetivos claros de aprendizaje y brindar retroalimentación clara sobre el logro de dichos objetivos.

2.4.2.1 Rúbrica y retroalimentación

De acuerdo con Boudamoussi & Zurich (2022) , las rúbricas resultaron muy útiles para la evaluación digital en la educación superior, a raíz de las restricciones generadas a partir de la pandemia COVID-19. Esto debido a que pueden adaptarse a las nuevas necesidades y formas de evaluación generadas en las diversas plataformas digitales, así como a una amplia variedad de objetivos de aprendizajes. Precisa que las soluciones tecnológicas deben adaptarse a las necesidades de la educación y no al revés.

De acuerdo con Phaneendra D S et al. (2022), la evaluación digital mostró varias ventajas tanto para los docentes como para los estudiantes y permitió monitorear el aprendizaje remoto durante la pandemia. Lo que indica que la evaluación digital bien planificada con objetivos claros de aprendizaje plasmados en rúbricas puede ser tan efectiva como la evaluación tradicional, esto por ejemplo en la retroalimentación inmediata que se podía dar durante las sesiones sincrónicas.

Finalmente Panadero et al. (2022), en el mismo sentido que Phaneendra et al. (2022), señalan que las prácticas de evaluación, durante la pandemia, en la educación superior se han mantenido similares entre los docentes y que la rúbrica se mantuvo como una herramienta popular para la evaluación de objetivos de aprendizaje. En cuanto a la retroalimentación señala que mostró mayor diversidad al brindarse en menor y mayor medida. Por lo que se hace necesaria mayor capacitación docente

relacionada con formas de evaluación en la modalidad de enseñanza a distancia, incluyendo la evaluación por pares.

2.4.3 Gestionar las metodologías de trabajo didáctico

De acuerdo con Zabalza (2011), las metodologías de trabajo didáctico tienen un papel fundamental ya que una de las diferencias esenciales entre distintos métodos didácticos es el papel que juega el docente. En la clase magistral asume un protagonismo considerable, mientras que en el trabajo en equipo disminuye su protagonismo y en el trabajo independiente su papel se reduce y el estudiante cobra un rol más activo. Esta progresión debe estar claramente reflejada en los programas de estudio y en el desarrollo de las asignaturas, asegurando una transición gradual que fomente la autonomía del estudiante de manera efectiva conforme concluye su formación.

Con respecto a este punto Levy (2020), citado en González (2021), destaca la importancia de la planificación de un aprendizaje activo, donde la enseñanza vaya más allá de ser un simple proceso transmisivo, fomentando la participación y la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes. Asimismo, señala la relevancia de aprovechar las ventajas inherentes a la enseñanza en línea, reconociendo que, si bien puede implicar ciertas pérdidas, también presenta nuevas y valiosas oportunidades para la interacción entre estudiantes y el aprendizaje colaborativo. En ese sentido Moorhouse & Wong (2022) señalan, que los docentes durante la pandemia creyeron conveniente utilizar una variedad de actividades que implicaran un rol más activo del estudiante, así como dar instrucciones, para mantenerlos ocupados y concentrados en la clase.

En relación con las metodologías cabe mencionar al aprendizaje colaborativo Leiva et al. (2020) afirma que es fundamental que el docente lo promueva abarcando desde la creación de experiencias educativas que planteen desafíos significativos hasta la introducción de la necesidad imperante de trabajar en equipo entre los estudiantes. En este sentido, el diseño de actividades pedagógicas que requieran la colaboración y la interacción grupal puede potenciar no solo el desarrollo académico, sino también

las habilidades sociales y comunicativas de los estudiantes. Al utilizar estas herramientas, el docente puede crear ambientes virtuales que promuevan la colaboración y la interconexión entre los estudiantes, brindando oportunidades para el intercambio de ideas y la co-creación de conocimiento. En consecuencia, el estímulo y fomento del aprendizaje colaborativo no solo se limita a la generación de desafíos en el entorno del aula, sino que también implica una adaptación proactiva y receptiva a las diversas posibilidades que ofrecen las tecnologías educativas, contribuyendo de manera significativa a fortalecer y enriquecer la experiencia educativa de manera integral y holística.

Al respecto Anghel (2023), señala que el aprendizaje colaborativo es cada vez más común en la educación superior, con varios estudios destacando su eficacia, sin embargo, también presenta algunos desafíos sociales y cognitivos para los estudiantes. Entre los desafíos se presentan las expectativas en cuanto al tiempo que pueden dedicar al trabajo diferentes miembros del grupo, por lo que recomienda aclarar estas expectativas desde un inicio e incluso tomarlas en cuenta para la formación de grupos. Además, los docentes deben prestar atención a los problemas que puedan surgir al interior del grupo, para ello recomendando evaluaciones por pares de manera regular. Uno de los beneficios sociales apoyo acompañamiento frente a situaciones de aislamiento como fue la pandemia

Complementando lo anterior Zabalza (2011b) nos señala que gestionar las diversas metodologías de aprendizaje se configura como un componente fundamental dentro del proceso de mediación que llevamos a cabo entre los estudiantes y el vasto cuerpo de conocimientos. Mediante la aplicación de dichas metodologías, elaboramos y estructuramos situaciones educativas que se caracterizan por su riqueza, fomentando un entorno propicio para que los estudiantes puedan alcanzar niveles de aprendizaje sumamente profundos y significativos.

En resumen, en esta investigación las competencias metodológicas se ciñen a la competencia de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de fomentar el trabajo colaborativo. En términos de Zabalza (2011b) cada docente tuvo que diseñar un modelo distinto de “coreografía didáctica”, una forma de orientar el aprendizaje de sus estudiantes. Las condiciones impuestas por la pandemia COVID-19, dio la

oportunidad de planificar e innovar aprovechando las ventajas que podía brindar la modalidad a distancia. El rol activo del estudiante, y aprendizaje colaborativo fueron aspectos clave, ya que estuvieron presentes y fueron impulsados por el programa VICEVERSA.

2.5 Competencia tecnológica

De acuerdo con Zabalza (2000, 2009) esta competencia es descrita como manejar didácticamente las nuevas tecnologías. En esta investigación se pone énfasis en el uso de la plataforma LMS y el uso de otros recursos digitales para la modalidad a distancia, ya que es lo abarca el programa de capacitación VICEVERSA.

2.5.1 Manejar didácticamente las nuevas tecnologías

Manteniendo la línea de Zabalza (2009) y sus diez competencias que corresponden a un docente universitario de excelencia podemos encontrar que existe una muy ligada al uso de la tecnología y herramientas digitales. El autor la denomina el buen manejo de didáctico de las nuevas tecnologías. Ese manejo se intensificó con el arribo de la pandemia COVID-19 y como hemos visto anteriormente fue el tema en que las instituciones educativas se concentraron al momento de ofrecer capacitaciones para sus docentes, esto con el objetivo de superar el analfabetismo digital que según Chanto & Marcela (2021) es un proceso fundamental que abre un horizonte de oportunidades significativas para el continuo perfeccionamiento de las docentes. En esencia de la competencia tecnológica implica el manejo adecuado de las tecnologías de información y comunicación conocidas como (TIC) en el desempeño docente.

2.5.1.1 Uso de plataformas LMS

Las LMS, siglas en inglés para *Learning Management System*, vieron un auge cuando se dio la crisis sanitaria. Cada institución educativa puso a disposición de sus docentes las diversas herramientas tecnológicas con las que contaban o en su defecto exploraron el uso de nuevas, entre ellas las LMS. De acuerdo con Berra & Ramírez (2021), la educación a distancia experimentó un crecimiento exponencial respaldado por las LMS que incorporan recursos educativos digitales y destacan por sus fuertes

potencialidades didácticas, resaltando así su papel en la evolución y mejora continua de la educación a distancia. De igual manera Prestiadi et al. (2021), destacan que las universidades en muchos casos ya venían trabajando con plataformas LMS que habían sido desarrolladas por las propias instituciones, como es el caso la plataforma LMS SIPEJAR, basada en Moodle, de la State University of Malang, en el que el 95% de sus docentes la utilizaron. Entre los beneficios de la plataforma por ejemplo menciona que los estudiantes podían acceder a materiales y videos de conferencias y las sesiones, además de participar en foros, chats y administrar la entrega de sus tareas. Por ello, recalca su flexibilidad y la posibilidad de utilizarla en diversos dispositivos.

De la misma forma, Moorhouse & Wong (2022) resaltan que el valor de un LMS radica en que los docentes y estudiantes cuentan con un entorno familiar para interactuar de forma asincrónica y realizar varias actividades asociadas al aprendizaje a distancia, como cargar hojas de trabajo y materiales, o entregar tareas y proporcionar retroalimentación. Los docentes valoran principalmente su facilidad de uso, y las estadísticas que ofrece sobre la participación de los estudiantes.

Por otra parte Zharova et al. (2020), nos señalan que las LMS en especial las basadas en Moodle que normalmente era usada de manera alternativa y esporádica como parte de su proceso educativo pasaron raíz de la pandemia COVID-19 a usarse de manera masiva. Este crecimiento abrupto provocó algunos problemas como fue la imperiosa necesidad de capacitación tanto para docentes como para estudiantes y obligación de crear un equipo humano que diera soporte a ambos. Otro aspecto por mejorar era la amigabilidad del sistema. En el caso de la universidad de San Petersburgo (Rusia) Zharova et al. (2020) señala que tanto docentes como estudiantes buscaron recursos digitales alternativos al Moodle para tener una comunicación más ágil y directa. Asimismo, indica que los docentes que activamente venían usando diferentes recursos digitales para la comunicación con sus alumnos se ajustaron con mayor velocidad a estas nuevas circunstancias.

2.5.1.2 Uso de otros recursos digitales para la modalidad a distancia

Como hemos visto el uso de las plataformas LMS fue de gran utilidad como espacio digital de encuentro entre docentes y estudiantes para actividades asincrónicas, sin embargo, no fue el único recurso digital que los docentes usaron para la modalidad a distancia. De acuerdo con Moorhouse & Wong (2022), los docentes aprovecharon el LMS para enviar anuncios periódicos a sus estudiantes y recordarles la realización de las actividades programadas en dicha plataforma, pero, además utilizaron el correo electrónico, Whatsapp, o WeChat, o redes sociales como Facebook o Instagram. Esto con el objetivo de mantener una comunicación más directa e instantánea con sus estudiantes.

Como hemos visto hasta este momento los docentes mostraron la necesidad de una comunicación más directa y ágil con sus estudiantes para complementar sus actividades asíncronas que se desarrollaban básicamente en un LMS. De la misma manera, existía la necesidad de herramientas específicas para que facilitarán la comunicación e interacción de los estudiantes con el docente y entre ellos mismos. Es así como Leiva et al. (2020) precisan, que para potenciar el trabajo fuera de la plataforma LMS destaca diversas aplicaciones diseñadas con un enfoque didáctico y pedagógico meticuloso, las cuales se han concebido con el objetivo explícito de promover y lograr eficazmente la interacción y colaboración entre los estudiantes, especialmente en la modalidad a distancia tanto de manera sincrónica como asincrónica. En la siguiente tabla veremos algunas de esas herramientas.

Tabla 6

Aplicaciones digitales para el aprendizaje a distancia

Aplicaciones - asincrónicas	Aplicaciones - Sincrónicas
<ul style="list-style-type: none">• Flujo de trabajo: Google Drive carpetas compartidas• Hipertexto compartido: Google Docs• Comunicación: correo electrónico	<ul style="list-style-type: none">• La pizarra cooperativa: Padlet• Presentaciones colaborativas: Google docs• Toma de decisiones en grupo: Google forms, Kahoot, Mentimeter• Audioconferencias: WhatsApp, Hangouts, FaceTime, Duo, Telegram• Videoconferencias: Zoom, Google Meet, Jitsi Meet, Facebook Messenger, Messenger Rooms, Skype, WhatsApp, etc

Nota. Elaboración propia en base a Leiva et al. (2020)

En ese mismo sentido, Prestiadi et al. (2021) recalcan que durante la pandemia de COVID-19 se utilizaron diversos recursos digitales y que la selección y combinación de esos recursos afectaba la calidad del aprendizaje y el desempeño de los estudiantes. Uno de los recursos que destacan para la comunicación es Whatsapp, al respecto Al et al. (2023) señalan que esta aplicación ha experimentado una transformación notable, pasando de ser una aplicación básica de mensajería a convertirse en un centro social versátil. Su popularidad se amplió significativamente durante la pandemia de COVID-19, convirtiéndose en una herramienta fundamental para actividades de enseñanza y aprendizaje en línea, que prevalece no solo en la educación superior sino también en los niveles secundarios. Esto debido a su versatilidad para adaptarse a diversas formas de comunicación: textos, voz, imágenes, videollamadas.

Igualmente, otra necesidad de los docentes es la de captar la atención y mantener enfocados a los estudiantes durante las sesiones sincrónicas. De acuerdo Al Redhaei et al. (2022) los estudiantes durante las clases a distancia se distraen con mayor facilidad que durante las clases presenciales. Es así como los docentes crean actividades con la herramienta Kahoot para captar y mantener la atención de sus estudiantes. Además Ahmad et al. (2022), describe a Kahoot Kahoot como un tipo de herramienta digital que proporciona aprendizaje interactivo. Sus características permiten al docente diseñar cuestionarios en línea como evaluación del aprendizaje. Los estudiantes con esta herramienta viven experiencias de aprendizaje divertidas que apelan a su competitividad.

Finalmente, Ahshan (2021) coincide en que el reto está en mantener la atención de los estudiantes durante las sesiones en la modalidad a distancia. Asimismo, señala que recursos como Google Meet, Jamboard, Google chat, Mentimeter entre otros permiten desarrollar la participación de los estudiantes. La combinación de enseñanza sincrónica y el uso de recursos digitales que favorecen el rol activo del estudiante mostró ser efectiva para el aprendizaje interactivo.

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

Este capítulo desarrolla el problema de investigación, información sobre el programa VICEVERSA, los objetivos de la investigación, las categorías y subcategoría (ver anexo 3), el enfoque metodológico, los participantes, técnica e instrumento y su validación, procedimiento para la organización de la información y finalmente, los procedimientos éticos de la investigación, incluyendo las pautas para el protocolo de consentimiento informado.

3.1 Enfoque metodológico, nivel y tipo de la investigación

De acuerdo con Hernández et al. (2014) el enfoque cualitativo permite describir, comprender, e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes. Es así, que el enfoque adoptado para esta investigación es el cualitativo, ya que el objetivo precisamente busca describir las percepciones de los docentes sobre el programa VICEVERSA.

Asimismo, una de las características de la investigación cualitativa que es muy valiosa es la de ser dinámica, entendido esto como la posibilidad retomar etapas previas, replantear y ajustar ciertas categorías a la luz de la información obtenida. Resulta destacable subrayar que las etapas concernientes a la muestra, la recolección y el análisis se desenvuelven, en gran medida, de manera concomitante. Se procede a llevar a cabo la captación y evaluación de los datos con el propósito no solo de refinar las interrogantes de investigación inicialmente planteadas, sino también de desvelar, en el transcurso del proceso interpretativo, nuevas cuestiones que puedan surgir. Este enfoque integrado de la recolección y análisis de datos contribuye de manera significativa a la profundización y enriquecimiento del desarrollo de la investigación cualitativa (Hernández et al., 2014). Dentro del enfoque cualitativo, es esencial recalcar que el investigador no solo reconoce, sino que también establece conscientemente un nexo con la realidad que se estudia. Más aún, la capacidad inherente de aproximarse a dicha realidad y a los sujetos participantes se revela como un elemento clave para la comprensión genuina de sus perspectivas individuales, los

significados que atribuyen a sus experiencias y las vivencias que definen su contexto. Es así, que la investigación se concibe como un proceso profundamente dinámico que se desenvuelve de manera constante entre la persona investigadora y los sujetos objeto de estudio, en el cual se requiere una reflexión continua para captar la complejidad y la riqueza de las interacciones involucradas (Niño, 2011).

Sobre el nivel de la investigación, este es descriptivo, ya que describe e interpreta la percepción de los participantes en relación con su intervención en el programa VICEVERSA y la mejora de sus competencias docentes. En ese sentido, Niño (2011) señala que el propósito esencial que subyace en la investigación de carácter descriptivo reside en la minuciosa tarea de elaborar una representación detallada y exhaustiva de la realidad que constituye el objeto de estudio en cuestión. En este contexto, se busca abordar no solo la totalidad de dicha realidad, sino también específicamente algún aspecto particular de la misma, sus diversas partes, sus distintas clases, las múltiples categorías que la configuran o, incluso, las interrelaciones que pueden establecerse entre varios elementos. Todo esto se lleva a cabo con la finalidad última de arrojar luz sobre una verdad latente, corroborar un enunciado preexistente o someter a prueba una hipótesis planteada con anterioridad. En un sentido más amplio, se concibe esta modalidad de investigación como el acto meticuloso de plasmar por medio de palabras las intrincadas características de fenómenos, hechos, situaciones, objetos, personas y demás seres vivos. Esta representación verbal, cuidadosamente elaborada, busca, de manera intrínseca, evocar en la mente del lector o intérprete una comprensión rica y vívida de los elementos abordados.

El tipo de investigación es empírica al ser una que se dio a partir de un programa real de capacitación, es decir una experiencia práctica real y cuyos resultados se busca que puedan ser aplicados a dicho programa. En ese sentido Niño (2011) nos señala que los problemas empíricos, también conocidos como prácticos, tienen su origen en la experiencia directa y destaca la interrelación entre la construcción conceptual y la aplicación práctica en el proceso investigativo. Esta relación entre lo conceptual y la realidad también se hace manifiesta en el proceso de codificación al asignar conceptos o códigos al material empírico producto de la investigación (Flick, 2014).

3.2 Problema de investigación

Ante el contexto de la pandemia COVID-19 y el cierre de las instituciones educativas debido al aislamiento obligatorio surgió la necesidad de trasladar todas las experiencias educativas a modalidades no presenciales. Las clases de educación continua no fueron la excepción. Frente esa situación, la dirección de educación continua de una universidad privada de Lima apostó por el desarrollo del programa VICEVERSA, cuyo objetivo fue fortalecer las competencias de los docentes de educación continua para que pudieran hacer frente a esta situación.

Es en este tipo de programas de capacitación donde el docente pasa a tener un rol de estudiante y sus percepciones sobre el mismo proporcionan una valiosa retroalimentación sobre la efectividad de los métodos de enseñanza utilizados. Entender cómo los estudiantes perciben el proceso de aprendizaje puede ayudar a los responsables del programa a ajustar y mejorar sus estrategias pedagógicas para que se adecuen mejor con las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Esto va en línea con que señala la UNESCO (2013) al indicar la importancia de contar con retroalimentación por parte de los docentes que permita revelar posibles áreas de mejora en los planes de capacitación. Asimismo, comprender las percepciones del estudiante contribuye a construir un ambiente educativo positivo. Cuando los estudiantes sienten que sus opiniones son valoradas, se fomenta un sentido de pertenencia y colaboración en el aula. Esto, a su vez, puede fortalecer la relación entre la institución educativa y los docentes, creando un entorno propicio para el aprendizaje efectivo y afectivo. Es en este marco que surge nuestro problema de investigación:

¿Cuál es la percepción de los profesores de educación continua de una universidad privada de Lima sobre la contribución de un programa de capacitación en modalidad a distancia orientado al fortalecimiento de sus competencias docentes en el contexto de la pandemia de COVID-19?

3.3 Descripción del Programa VICEVERSA

El programa de capacitación VICEVERSA estuvo dirigido a docentes de educación continua de una prestigiosa universidad privada de Lima. Sus objetivos fueron los siguientes.

1. Fortalecer las habilidades de manejo corporal, vocal y de comunicación de los docentes para un óptimo desenvolvimiento en las diferentes modalidades de enseñanza
2. Contribuir al desarrollo de estrategias metodológicas en las diversas modalidades (presencial, semipresencial, y no presencial) que optimicen el desarrollo de los programas formativos de educación continua.
3. Fortalecer el uso de las herramientas o recursos digitales de los docentes de educación continua.

Cabe enfatizar que para fines de esta investigación se analiza el período del programa que va desde su lanzamiento en febrero de 2021 hasta julio de 2022, fecha en que se gradúa su primera promoción. El programa se ofreció de manera gratuita y bajo la modalidad a distancia. Se utilizó una plataforma LMS desarrollada por la propia universidad y se complementó con el uso de herramientas de videoconferencia como Zoom, correo electrónico, Drive de Google, y Whatsapp, entre otras.

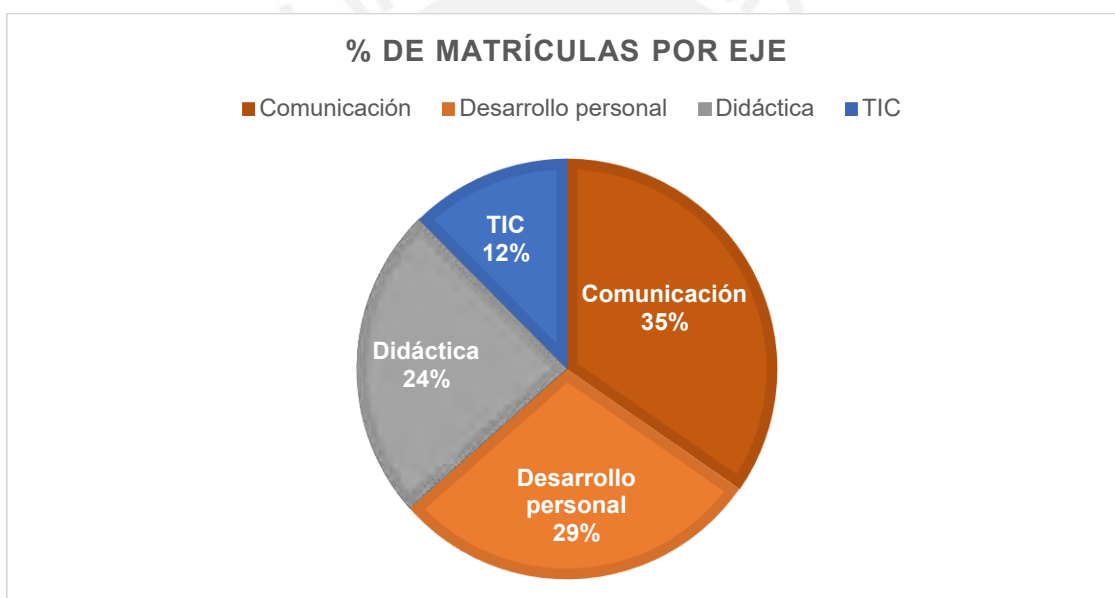
Los objetivos del programa se tradujeron en una malla curricular organizada en cuatro ejes temáticos que abarcaron diversos cursos en esa línea y con énfasis en ciertos temas específicos. Cada docente pudo elegir libremente los cursos que más le interesaban llevar hasta completar 50 horas de capacitación. Los cuatro ejes del programa fueron:

1. **Eje de comunicación:** mejorar la expresión oral, escrita y puesta en escena de los docentes.
2. **Eje de desarrollo personal:** fortalecer el liderazgo pedagógico y habilidades blandas del docente.
3. **Eje de didáctica:** contribuir en el desarrollo de estrategias metodológicas y de evaluación innovadoras que optimicen los procesos de enseñanza-aprendizaje

con énfasis en promover un rol activo del estudiante y actividades colaborativas.

4. **Eje de TIC:** fortalecer e innovar el uso de las herramientas digitales en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje con énfasis en el uso de la plataforma LMS y el uso de herramientas digitales que permitan la adaptación de su curso a la modalidad a distancia.

Durante el período estudiado los docentes se matricularon en los ejes de la siguiente manera. En el eje de comunicación (35%), el eje de desarrollo personal (29%), el eje de didáctica (24%) y el eje TIC (12%). Un dato resaltante es que los cursos relacionados a las habilidades blandas representaron el 63% de las matrículas.



Los seis cursos más solicitados por los docentes fueron los siguientes:

1. Técnicas de improvisación para docentes
2. El arte de comunicar en plataformas digitales
3. Motivación y clima de aula
4. Comunicación asertiva para docentes
5. Planificación de las clases virtuales
6. Técnicas de clown para docentes

Tabla 6*Alineación ejes del programa VICEVERSA con temáticas de cursos y tipo de competencia*

Objetivos VICEVERSA	Ejes VICEVERSA	Temáticas de los cursos	Tipo de competencia presente
Objetivo 1	Comunicación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación asertiva para docentes 2. El arte de comunicar en plataformas digitales 3. Oratoria moderna 	Habilidades blandas: sociales
Objetivo 1	Desarrollo personal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Técnicas de improvisación para docentes 2. Técnicas de clown para docentes 3. Técnicas teatrales para docentes 	Habilidades blandas: personales
Objetivo 2	Didáctica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificación de clases virtuales 2. Motivación y clima en el aula 3. Actividades para fomentar la participación en entornos virtuales 4. Cómo diseñar evaluaciones 	Metodológica
Objetivo 3	TIC	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ruta de adaptación, herramientas y recursos para la modalidad a distancia 2. Implementación evaluaciones en LMS 	Tecnológica

Nota. Elaboración propia en base al cruce de ejes temáticos del programa VICEVERSA, sus cursos y objetivos propuestos por el programa VICEVERSA en la parrilla de cursos utilizada entre los años 2021 y 2022.

3.4 Objetivos de la investigación

La investigación tiene como objetivo general: analizar la percepción de los profesores de educación continua de una universidad privada de Lima, sobre la contribución de un programa de capacitación en modalidad a distancia orientado al fortalecimiento de sus competencias docentes en el contexto de la pandemia COVID-19

• **Objetivos específicos**

1. Describir la valoración de los participantes sobre la contribución del programa al fortalecimiento de su competencia docente relacionada a sus habilidades blandas.
2. Describir la valoración de los participantes sobre la contribución del programa al fortalecimiento de su competencia metodológica.
3. Describir la valoración de los participantes sobre la contribución del programa al fortalecimiento de su competencia tecnológica.

3.5 Categorías de la investigación

Al ser una investigación cualitativa y siguiendo el planteamiento de Hernández et al. (2014) es importante señalar que este tipo de investigación de ajustar o modificar las categorías de la investigación conforme se desarrolla la misma. Es así que para guiar la investigación se usó la siguiente categoría con sus respectivas subcategorías:

Categoría:

- Competencias docentes: son las habilidades que los docentes poseen para desempeñar su labor en los procesos educativos.

Subcategorías:

- Competencia en habilidades blandas: son de dos tipos, las de tipo personal que el marco de la investigación abarca la autoconciencia y la confianza en uno mismo, y del tipo sociales que abarca la empatía y la comunicación.
- Competencia metodológica: abarca en primer lugar, la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje con énfasis en la secuencia didáctica y el uso equilibrado de actividades sincrónicas y asincrónicas. En segundo lugar, la evaluación de los aprendizajes a través de rúbricas. En tercer lugar, la gestión de las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje relacionada

puntualmente con el rol activo del estudiante y la actividad colaborativa

- Competencia tecnológica: abarca el manejar didácticamente las nuevas tecnologías con énfasis en el uso de la plataforma LMS y el uso de otros recursos digitales para la adaptación de su curso a la modalidad a distancia.

3.6 Participantes en el estudio

La selección de los participantes se dio por muestreo por juicio o deliberado, tomando en cuenta que los docentes cumplieran con los criterios de haber participado, completado y recibido la certificación del programa VICEVERSA. De estos respondieron a la convocatoria 9 docentes que fueron los que finalmente manifestaron su deseo de participar y contaban con la disponibilidad de tiempo necesaria para la realización de la entrevista. Este grupo de docentes participaron del programa entre el año 2021 y el año 2022. En la siguiente tabla se pueden observar sus principales características.

Tabla 7

Codificación de los docentes participantes en la investigación

Código	Edad	Sexo	Área temática de docencia
D1(M62)	62	M	Tecnología
D2(F52)	52	F	Arte, cultura y sociedad
D3(F47)	47	F	Gestión y negocios
D4(M55)	55	M	Gestión y negocios
D5(F56)	56	F	Educación
D6(M54)	54	M	Tecnología
D7(M42)	42	M	Gestión y negocios
D8(F49)	49	F	Arte, cultura y sociedad
D9(M60)	60	M	Tecnología

3.7 Técnicas e instrumentos

Dada la naturaleza cualitativa de la investigación y tener como objetivo recabar información sobre percepciones y valoraciones de los participantes, la técnica elegida fue la entrevista semiestructurada, ya que como señala Hernández et al. (2014) es un

concebida como un diálogo que facilita el intercambio de información, se materializa como una interacción entre dos participantes clave: por un lado, la figura del entrevistador, y por el otro, la del entrevistado. Este proceso de entrevista se configura como un espacio donde, mediante el planteamiento de preguntas y las correspondientes respuestas, se establece una dinámica comunicativa esencial. En ese sentido, se revela como un medio participativo y colaborativo, que no solo facilita la obtención de datos, sino que también contribuye activamente a la elaboración compartida de interpretaciones y comprensiones profundas respecto al tema abordado. En el caso de la entrevista semiestructurada se optó por el tipo entrevista centrada en el problema que de acuerdo con Flick (2014) permite recoger las percepciones del entrevistado a partir de guía de entrevista base para orientar la conversación hacia el tema estudiado, pero con la suficiente libertad para que el entrevistado describa su experiencia y percepciones sobre ella.

Estas entrevistas se realizaron en su mayoría de manera virtual utilizando la herramienta Zoom y en algunos casos de manera presencial. La duración promedio de cada entrevista fue de una hora y según la disponibilidad de tiempo de los participantes, Las preguntas fueron agrupadas y orientadas a responder cada uno de los objetivos específicos de la investigación. Para detalles del instrumento revisar anexo número 2.

3.8 Validación de instrumentos

La validación se dio por juicio de expertos. Este se conceptualiza como la expresión de una opinión respaldada por un conocimiento especializado, por parte de individuos con una dilatada trayectoria y experiencia en el ámbito correspondiente. Estos expertos, a su vez, son reconocidos por otros colegas altamente cualificados en la materia, consolidando así la credibilidad de sus perspectivas y valoraciones. Su capacidad para proporcionar información, presentar evidencia, emitir juicios y realizar valoraciones enriquece la comprensión global del tema en cuestión. Este proceso, basado en la autoridad y experiencia de los expertos involucrados, contribuye significativamente a la generación de discernimientos profundos y fundamentados en el contexto específico del conocimiento especializado que abordan (Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A., 2008 p. 29). En ese mismo sentido, Skjong et al. (2001)

afirman que la fase de identificación de individuos que integrarán de manera fundamental el proceso de juicio de expertos constituye un elemento crítico de la metodología en cuestión. En este contexto, proponen criterios específicos que deben orientar dicha selección, a saber: (a) una sólida y notoria experiencia en la realización de juicios y en la toma de decisiones basadas en evidencia o pericia, respaldada por elementos tales como grados académicos, investigaciones previas, publicaciones relevantes, posición profesional, experiencia práctica y distinciones o premios, entre otros; (b) una reputación destacada dentro de la comunidad pertinente; (c) la demostración de disponibilidad y motivación para participar activamente en el proceso; y (d) la posesión de cualidades inherentes, tales como imparcialidad, confianza en sí mismo y adaptabilidad, que contribuyan a un juicio equitativo y objetivo. Asimismo, plantean la posibilidad de que los expertos compartan similitudes en términos de educación, formación o experiencia, entre otros aspectos conexos. En este escenario, enfatizan que la ganancia derivada de contar con un número considerable de expertos podría ver una disminución, subrayando así la importancia de la diversidad y la complementariedad en la conformación del panel de expertos. Este enfoque meticuloso de selección tiene como finalidad garantizar la calidad, relevancia y representatividad del juicio de expertos en el contexto específico que se aborda.

Tomando en cuenta esos criterios se optó para la validación del instrumento por una persona que conociera muy bien el programa VICEVERSA, por lo que se eligió a la gestora del programa que además fue parte del equipo que lo diseñó. Posee una amplia experiencia en áreas de desarrollo docente, calidad educativa, educación continua y educación superior. Asimismo, se optó por una docente universitaria con experiencia profesional en investigación de mercados, y en docencia en cursos relacionados a metodología de la investigación tanto en la Pontificia Universidad Católica del Perú, como en otras universidades como la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). Finalmente, se sumó a este juicio de expertos una docente universitaria con amplia experiencia profesional en cursos de metodología de investigación, cooperación internacional. A cada experto se le entregó además del instrumento, la matriz de consistencia de investigación, información sobre los objetivos y categorías planteadas, además de una ficha de validación del instrumento. En esta ficha cada experto brindó sus observaciones y comentarios sobre las preguntas de la guía. Los criterios usados fueron la pertinencia y relevancia, donde la pertinencia

indicaba si la pregunta guardaba relación con los objetivos y la relevancia para indicar qué preguntas consideraban importantes o no para cumplir con los objetivos.

Las principales recomendaciones se dieron en torno a reelaborar la redacción de algunas preguntas para evitar una inadecuada interpretación, y buscar una mayor espontaneidad en las respuestas. Una de las sugerencias fue invitar a las personas a contar sus experiencias en el último curso dictado, y así facilitar que pudieran narrar el hecho con más detalle. En torno a la relevancia se señaló que algunas preguntas podrían obviarse. Todas estas observaciones y sugerencias fueron aplicadas al instrumento, y al momento de realizarse las entrevistas. La guía de entrevista finalmente contó con 21 preguntas agrupadas de acuerdo con las categorías y subcategorías investigadas. Para detalles del instrumento aplicado revisar el anexo número 2.

3.9 Procedimiento para organizar la información recogida

Una investigación de carácter cualitativo como la realizada produce una gran cantidad de información que requiere ser organizada para su análisis. Esto se da en una serie de pasos tales como la categorización, codificación, sistematización a través de matrices y posteriormente un análisis comparativo de resultados. En el caso de esta investigación este proceso tiene como insumo las respuestas obtenidas a través de las entrevistas a los nueve docentes.

El primer paso fue la transcripción de cada una de las nueve entrevistas realizadas en un documento Word. Se usó el recurso de diferenciación por colores para identificar la información más afín a cada categoría planteada en el estudio y luego se procedió a organizar la información. Esta organización se dio bajo el principio de inclusión-exclusión planteado por Mayz (2009) el cual consiste en asegurar que todos los datos registrados se consideren en el proceso de categorización. Cada grupo de datos, articulado por un mismo tema, debe asociarse a una categoría genérica o unidad temática. Esto refleja el principio de inclusión-exclusión presente en todo proceso clasificatorio. En otras palabras, las categorías genéricas deben ser mutuamente excluyentes. Si un hecho, situación o relato está vinculado a una categoría, se excluye la posibilidad de asignarlo simultáneamente a otra categoría. Una vez aplicado este

principio la información fue organizada en una matriz en una hoja de Excel bajo las categorías planteadas.

Finalmente, se analizó cuidadosamente la información en cada categoría para obtener conclusiones parciales por cada una de ellas.

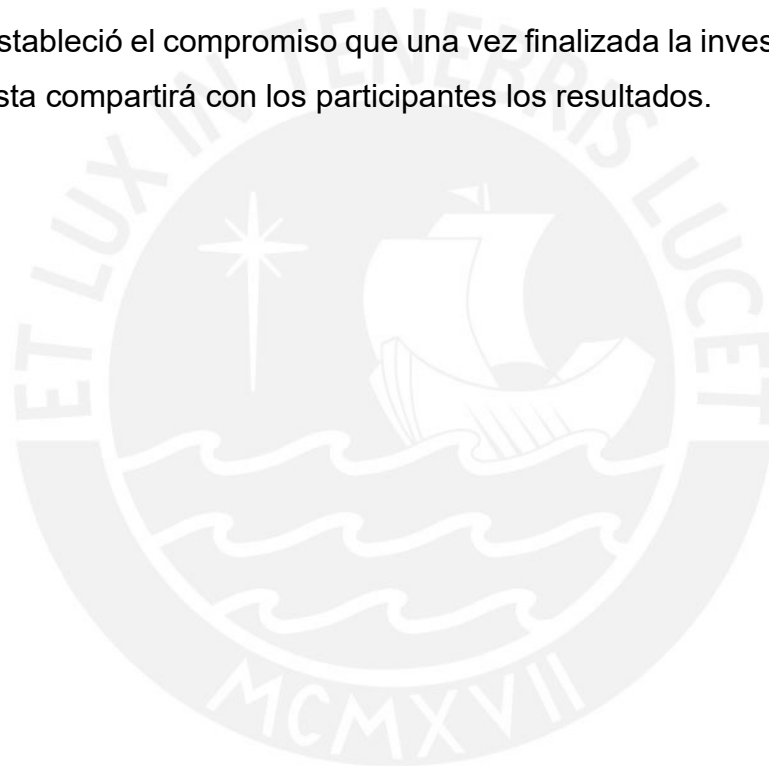
3.10 Procedimientos éticos de la investigación

Para esta investigación se elaboró un protocolo de consentimiento informado (ver anexo número 1) que tomó en cuenta los procedimientos éticos y protocolos sugeridos por el Comité de Ética de la Investigación para Ciencias Sociales, Humanas y Artes en la investigación de la PUCP. Este comité pone a disposición de los investigadores un reglamento de ética y un protocolo de consentimiento informado para entrevistas. De acuerdo con Mondragón-Barrios (2009) un protocolo de consentimiento informado es, más que un mero formato, un proceso intrincado y significativo. Este proceso implica la manifestación explícita de la voluntad de una persona para participar en una investigación.

En este contexto, se establecen condiciones que permiten que la persona tenga un conocimiento integral de los riesgos potenciales, los beneficios esperados, así como las posibles consecuencias o problemas que podrían surgir a lo largo del desarrollo de la investigación en la cual decide involucrarse activamente. La importancia de este proceso radica en garantizar una comprensión completa y consciente por parte del participante, creando un marco ético y transparente que respalde su decisión de formar parte de la investigación.

En concordancia con lo indicado por Mondragón-Barrios la relación que se dio con los docentes generó un vínculo de confianza basado en la transparencia total del investigador sobre el objetivo de la investigación. Todos estos insumos sirvieron de base para elaborar el protocolo de consentimiento informado usado con los participantes durante esta investigación y contiene en esencia estos cuatro puntos:

- Todas las personas estudiadas fueron informadas del objetivo de la investigación y participaron de manera voluntaria y otorgaron su consentimiento de manera digital o en físico dependiendo de cada caso. Esto se logró a través de una comunicación constante con el docente.
- Se les informó sobre los instrumentos de investigación a ser utilizados y se les dio la garantía de la confidencialidad de su identidad.
- Pueden desistir en cualquier momento de participar en la investigación.
- Se estableció el compromiso que una vez finalizada la investigación el autor de esta compartirá con los participantes los resultados.



4.1.1 Autoconciencia

Esta habilidad está comprendida dentro del aspecto personal de las habilidades blandas y se relaciona con la capacidad de las personas para reflexionar sobre si mismos, lo que sienten, sus fortalezas y sus debilidades. De los nueve participantes, siete fueron los que dieron respuestas relacionadas a esta habilidad. En la siguiente tabla se recogen las citas relacionadas.

Tabla 8

Autoconciencia

Código de docente	Autoconciencia (78%)
D1(M62)	El profesor nos enseñó a respirar, todos estos actores, directores de teatro nos han enseñado a respirar, a relajarnos Me ha servido a aceptar que me puedo equivocar. Por ejemplo, cuando te hacen una pregunta en clase y no sabes. Les dices que lo averiguas para la próxima clase, pero eso me hacía sentir mal, pésimo. Me ayudo que el profesor me dijo “No tengas temor a equivocarte”. A veces me preguntan cosas que no sé y eso me ha permitido aprender cosas nuevas que luego aplico en mi clase.
D2(F52)	Capacitar en cuestiones emocionales es algo mucho más nuevo para mi es interesante. Es como una terapia grupal. Lo más destacado son los temas de autocuidado, y la retroalimentación, reconocer lo positivo.
D4(M55)	Creo que a mí me gustó muchísimo los que de alguna manera nos ayudaron a perder el miedo al tema escénico, al manejar diferentes conceptos vinculados al uso de nuestras manos, de nuestro rostro. todos muy vinculados al teatro, al clown ¿Qué es lo que me ayudó? Primero, siempre estar animado y transmitirlo
D5(F56)	Estrategias de improvisación, me ha ayudado. No soy muy locuaz, soy reservada. A raíz de las dinámicas de este curso que recuerdo bastante, ya no tengo tanto bloqueo para decir lo que tengo en mi mente
D6(M54)	Yo no soy formado en pedagogía, por lo tanto, siento que me faltan herramientas en ese sentido
D7(M42)	Me entiendes, ¿no? Hasta esas inseguridades se apoderan de ti, ¿no? Pero ya cuando toca hacerlo y ya bueno, y te dan las herramientas.
D8(F49)	Técnicas de clown y me pareció bastante peculiar por decirlo porque ayuda mucho también a lo que es la empatía, a todo lo que es el entorno y el trabajo con uno mismo. Como te digo, por ejemplo, que yo era más fría, ahora soy más cálida.

Estas respuestas fueron obtenidas en su mayoría, pero no exclusivamente, por las preguntas de la primera sección de la entrevista dedicada a las habilidades blandas. Esta sección contó con cinco preguntas. Todas ellas se orientaron a obtener información sobre la propia valoración de los docentes sobre del fortalecimiento de sus competencias, desde un sentido práctico como es su desempeño en clase. Esto de acuerdo con lo señalado por M. García & García (2023) que indica que una

competencia implica el desempeño en una actividad concreta, en este caso su actividad como docente. Esto a su vez permitió descubrir aspectos personales del docente al brindar un espacio para la reflexión sobre sus competencias.

Como parte de esta sección se hicieron preguntas sobre el reconocimiento de oportunidades de mejora, esto está ligado a la habilidad de autoconciencia. Sus respuestas reflejaron que el programa les brindó un espacio para reflexionar sobre dichas oportunidades de mejora. Como el caso del docente D6(M54) que nos dice “Yo no soy formado en pedagogía, por lo tanto, siento que me faltan herramientas en ese sentido”. El testimonio nos permite destacar la importancia crucial de la habilidad blanda de autoconciencia para el desempeño efectivo de un docente universitario. Según Goleman (2017) la autoconciencia implica la capacidad de reconocer y comprender las propias fortalezas y debilidades, permitiendo una toma de decisiones más informada y estratégica en el ámbito pedagógico.

Precisamente, el caso del participante D6(M54), nos revela por sus respuestas que gracias a su formación y experiencia profesional posee un gran conocimiento sobre su campo profesional, sin embargo, al empezar ejercer su labor como docente identifico que había aspectos a mejorar en esa nueva faceta. Lo anterior es consistente con señalado por Coronado (2009) cuando se da la situación que un profesional que no cuenta con una formación docente de base y asume un rol docente, surge en él la necesidad de desarrollar este tipo de competencias para sobrevivir en el mercado educativo.

El testimonio de la participante D8(F49) nos señala un antes y un después de participar del programa VICEVERSA, nos dice “Como te digo, por ejemplo, que yo era más fría, ahora soy más cálida”. Esto sugiere en primer lugar el fortalecimiento de la habilidad blanda de autoconciencia al reflexionar sobre su forma de desenvolverse durante sus sesiones de clase con sus estudiantes. Esto es crucial para el desempeño de un docente universitario. La autoconciencia permite al docente reconocer y modificar su enfoque pedagógico, adaptándolo para crear un ambiente más acogedor y efectivo de clase. Este cambio evidencia cómo esta habilidad blanda contribuye a la mejora continua del proceso de enseñanza universitaria.

La otra habilidad que se manifestó a raíz de las preguntas de la entrevista y que analizaremos fue la de la autoconciencia. Esta habilidad permite comprenderse mejor

a uno mismo al reconocer sus emociones, sus límites y oportunidades de mejora. De esta manera como señala Goleman (2017) se está mejor preparado para manejar las complejidades de las interacciones humanas que son las que se suelen dar en un proceso de aprendizaje. Fueron 6 de 7 docentes los que mencionaron que esto lo percibieron en cursos relacionados al teatro. Y es que las técnicas y estrategias del teatro parecen adaptarse de forma muy natural con las necesidades de los docentes. Este vínculo es algo que veremos presente a lo largo de todo el análisis de las habilidades blandas. Este aspecto es incorporado en el programa VICEVERSA y según los testimonios que analizaremos ha sido muy valorado.

El participante D2(F52) nos lo explica de la siguiente manera “Capacitar en cuestiones emocionales es algo mucho más nuevo, para mi es interesante. Es como una terapia grupal”. De forma similar el participante D8(F49) nos menciona “Técnicas de clown, me pareció bastante peculiar por decirlo porque ayuda mucho también a lo que es la empatía, a todo lo que es el entorno y el trabajo con uno mismo”. Lo que podemos apreciar a raíz de estas respuestas es que para los participantes los cursos relacionados a técnicas teatrales les permitieron explorar su interior emocional y eso es valorado positivamente por los docentes.

Como señala G. Oliveira et al. (2021) en el periodo de la pandemia los docentes estuvieron sometidos a una gran presión lo que los llevó a sentirse sobrecargados y agotados, lo cual con seguridad afectó su salud emocional. El aspecto emocional fue por lo general pasado por alto en los programas de capacitación docente en el contexto de la pandemia, ya que los esfuerzos se enfocaron más en fortalecer competencias tecnológicas. Dejando de lado este aspecto de desarrollo personal, esto lo apreciamos en la revisión de experiencias de capacitación docente vistas en el capítulo uno de esta investigación. En el caso del programa VICEVERSA este aspecto sí fue tomado en cuenta y es reconocido por los docentes que participaron.

El profesor nos enseñó a respirar, todos estos actores, directores de teatro nos han enseñado a respirar, a relajarnos. Me ha servido a aceptar que me puedo equivocar. Por ejemplo, cuando te hacen una pregunta en clase y no sabes. Les dices que lo averiguas para la próxima clase, pero eso me hacía sentir mal, pésimo. Me ayudó que el profesor me dijo “No tengas temor a equivocarte”. A veces me preguntan cosas que no sé y eso me ha permitido aprender cosas nuevas que luego aplico en mi clase.
D1(M62)

El testimonio del participante D1(M62) es uno de los más ricos para analizar la habilidad de conciencia emocional. Nos explica como “todos estos actores” les brindaron herramientas para lidiar con sus emociones y ser conscientes de ellas. La introducción de prácticas de respiración y relajación por parte del profesor sugiere un reconocimiento de la importancia de la conciencia emocional en el entorno educativo. Estas técnicas probablemente destinadas a mejorar la conexión mente-cuerpo, ayudó al participante a gestionar el estrés y a mantener un estado emocional equilibrado durante el aprendizaje y esto lo pudo trasladar a su rol docente. La conciencia emocional, en ese sentido, se convierte en una herramienta para fomentar un ambiente educativo más calmado y receptivo. Por su parte la capacidad de aceptar la posibilidad de cometer errores, resaltada en el testimonio, refleja la influencia positiva de la conciencia emocional en el estudiante frente a los sentimientos negativos que solía generar dicha situación. Sin embargo, la intervención del profesor, al alentar al estudiante a no temer equivocarse, contribuyó a que la ansiedad relacionada con el error se redujera. La capacidad de gestionar las emociones asociadas con la falta de conocimiento y ver estas situaciones como oportunidades de aprendizaje es parte fundamental en el fortalecimiento de esta habilidad blanda.

En resumen, podemos decir sobre estas dos habilidades blandas que el programa VICEVERSA les brindo a los docentes un espacio para reflexionar sobre ellas a través de su eje de desarrollo personal. Estas se vieron fortalecidas en base a los ejercicios y consejos brindados por los docentes del programa. Estos cursos resultaron muy valorados por parte de los docentes por los consejos que recibieron para conocerse mejor, lo que repercutió en su autoconfianza, otra de las habilidades blandas que es la que veremos a continuación.

4.1.2 Confianza en uno mismo

Estas habilidades están comprendidas dentro de la dimensión personal de las habilidades blandas mencionadas por Goleman (1998, 2017). La autoconfianza se refiere a la seguridad que posee la persona para realizar ciertas actividades con una aptitud optimista en vista a lograr un resultado exitoso en dicha tarea. Esto a su vez repercute su adaptabilidad ante contextos cambiantes. Los participantes dieron respuestas relacionadas a ambas habilidades de manera complementaria y entrelazada, ya que son habilidades entrelazadas. De los nueve participantes, seis

(67%) fueron los que dieron respuestas sobre esta habilidad. En la siguiente tabla se recogen las citas relacionadas.

Tabla 9

Confianza en uno mismo

Código de docente	Confianza en uno mismo (67%)
D1(M62)	<p>Yo pienso que mi comunicación con la gente ha mejorado.</p> <p>He tenido una conferencia, por el Zoom con 300 participantes y por el Facebook casi 300 más. Todo el mundo se ha quedado encantado. Mi jefa me llamó y dijo profesor “lo felicito”. Le ha gustado a la gente, su metodología, el que sonría. Se han sentido cómodos con usted y me han dicho yo quiero a ese profesor para ese curso. Eso me ha demostrado que he mejorado no al 100% pero sí a un 60%. Yo le agradezco a la universidad que nos dé esos cursos. Tenemos que tener un sello PUCP.</p>
D2(F52)	<p>Cada docente está haciendo un pequeño Stand up. El profesor me dijo que manejaba bien el tema de la voz.</p> <p>A mí me gusta capacitarme, a mí me gusta aprender, me gusta ser alumna.</p> <p>Si tengo la oportunidad de llevar un curso interesante lo llevo.</p>
D4(M55)	Uno siempre busca actualizarse, prepararse.
D5(F56)	Me siento más segura, con más confianza.
D6(M54)	Durante la pandemia dictamos sin mayores recursos, pero uno se da cuenta que uno tiene sus limitaciones. Tuve que adaptar todo mi material.
D7(M42)	<p>Me dice no, profe que chévere, no, o sea no me aburro, transmite energía, no, como que está ahí. Obviamente no todos, pero ya con que me digan pues de cuarenta, me lo digan diez quince yo particularmente siento que lo estoy haciendo bien. Claro.</p> <p>Sí, sí, sí, porque mira, desde el momento en que tú ya le pierdes el miedo a la cámara, literalmente le pierdes el miedo, creo que el pánico escénico, ¿no?</p> <p>Me pareció particularmente a mí una muy buena oportunidad para desarrollarme, sobre todo porque era gratuito, o sea, no había que pagar nada. Y aparte que también, quienes daban las capacitaciones eran docentes, que hacían docencia, entonces, bueno, mi sentido común me dice que si quieres aprender a cocinar, que te enseñe un cocinero, ¿no? Es así.</p>

Uno de los testimonios más ricos para describir lo que desarrollar la habilidad de la confianza en uno mismo puede lograr en un docente se hace notar en la experiencia narrada con orgullo por el participante D1(M62) “Yo pienso que mi comunicación con la gente ha mejorado. He tenido una conferencia, por el Zoom con 300 participantes y por el Facebook casi 300 más. Todo el mundo se ha quedado encantado”. Este

testimonio revela el impacto significativo que ha tenido en su autoconfianza y la actitud optimista frente a su proceso de adaptación al dictado de clases a través una nueva plataforma como es el Zoom. Lo dicho por D1(M62) va en concordancia por lo señalado por Meishar-Tal & Levenberg (2021) que destaca que durante la pandemia los sentimientos positivos relacionados a logro de metas estuvieron presentes entre los docentes, lo cual es una señal positiva sobre su habilidad de adaptación.

Yo pienso que mi comunicación con la gente ha mejorado. He tenido una conferencia, por el Zoom con 300 participantes y por el Facebook casi 300 más. Todo el mundo se ha quedado encantado. Mi jefa me llamó y dijo profesor "lo felicito". Le ha gustado a la gente, su metodología, el que sonría. Se han sentido cómodos con usted y me han dicho yo quiero a ese profesor para ese curso. Eso me ha demostrado que he mejorado no al 100% pero sí a un 60%. Yo le agradezco a la universidad que nos dé esos cursos. Tenemos que tener un sello PUCP. D1(M62)

Además, la experiencia positiva del testimonio también destaca cómo la confianza en uno mismo puede impactar en la percepción que los demás tienen sobre uno mismo. D1(M62) nos dice "Mi jefa me llamó y dijo: profesor lo felicito". La reacción positiva de los participantes y el elogio de la jefa del docente evidencian cómo la confianza en sí mismo puede influir en la percepción de los demás. La actitud segura y positiva del docente contribuye a crear un ambiente cómodo y agradable durante la conferencia, lo cual es esencial para fomentar el aprendizaje entre sus estudiantes.

La conexión entre la autoconfianza y la percepción favorable de los estudiantes y superiores destaca la importancia de cultivar este atributo para lograr un impacto positivo en el entorno educativo. Otra frase de este docente fue "Yo le agradezco a la universidad que nos dé esos cursos. Tenemos que tener un sello PUCP" Este agradecimiento a la universidad por proporcionar cursos que contribuyan a su desarrollo refuerza la noción de que la autoconfianza es una habilidad que puede ser cultivada y mejorada a través de programas de capacitación y el apoyo institucional. Esto sugiere que las instituciones educativas pueden desempeñar un papel crucial al reconocer la importancia del desarrollo personal de sus docentes en la enseñanza y al proporcionar recursos para su desarrollo. En esa línea de pensamiento Zabalza (2009) nos recuerda el célebre dicho "los profesores enseñan tanto por lo que saben, como por lo que son" y es que cómo nos presentamos, nuestras experiencias personales y las relaciones con los estudiantes son aspectos clave que no deben subestimarse. Ya que más allá de solo transmitir conocimientos, la autenticidad y la conexión emocional juegan un papel crucial en la formación integral de los

estudiantes, afectando directamente la calidad y la eficacia de la enseñanza universitaria.

Otro aspecto destacable mencionado por el participante D1(M62) es cuando narra con orgullo lo que le manifestó su jefa sobre los comentarios que había recibido sobre su presentación, “Se han sentido cómodos con usted y me han dicho yo quiero a ese profesor para ese curso”. Los participantes de esa exposición expresaron su deseo de tener al mismo profesor en cursos posteriores, lo cual refleja la confianza que han depositado en sus habilidades y métodos de enseñanza. Esta preferencia refuerza la idea de que la autoconfianza no solo afecta la calidad de la enseñanza en el momento presente, sino que también tiene implicaciones a largo plazo en la relación profesor-estudiante y en la continuidad del impacto educativo y por supuesto en el futuro laboral de dicho docente.

Este mismo docente percibe que sus habilidades se han fortalecido gracias a su participación en el programa de capacitación VICEVERSA, esto lo cuantifica con la siguiente frase “Eso me ha demostrado que he mejorado no al 100% pero sí a un 60%”. Testimonio similar nos brinda la participante D5(F56) que nos dice “Me siento más segura, con más confianza”.

Es aquí donde hacemos notar el patrón de retroalimentación de la confianza en uno mismo, ya esta es reforzada con cada reconocimiento que recibe el docente tanto de parte de sus jefes directos, como de sus propios estudiantes. Este último caso es muy bien ilustrado por los comentarios que recibe el participante D7(M42) por parte de sus estudiantes “Me dice no, profe que chévere, no, o sea no me aburro, transmite energía, no, como que está ahí. Obviamente no todos, pero ya con que me digan pues de cuarenta, me lo digan diez o quince yo particularmente siento que lo estoy haciendo bien. Claro”.

El vínculo presente con las técnicas teatrales para lograr el fortalecimiento de la confianza en uno mismo es nuevamente traído a colación por la participante D2(F52) al señalar que “Cada docente está haciendo un pequeño stand up”. La participación de los docentes en pequeños monólogos tipo stand up revela la relevancia de las técnicas teatrales en el desarrollo de la autoconfianza para dictar clases. Este enfoque pedagógico innovador muestra una disposición a explorar métodos creativos para la

enseñanza, sugiriendo un impacto positivo en la autoconfianza como lo han manifestado los participantes de este estudio.

Al respecto Seppänen et al. (2019) nos indica que la técnica de improvisación en el ámbito educativo favorece la confianza entre el docente y el estudiante. Esta técnica, a menudo involucra la narración de experiencias personales y la interacción con la audiencia, puede influir en la confianza en uno mismo al fomentar la autenticidad y la conexión emocional con los estudiantes. Compartir anécdotas personales y abordar temas con humor brinda la oportunidad de mostrarse genuino, fortaleciendo la conexión emocional con los estudiantes y contribuyendo positivamente a la autoconfianza del docente. Además, la exposición a diferentes formas de expresión teatral puede fortalecer en el docente la creatividad y la adaptabilidad.

El participante D7(M42) hace referencia nuevamente al vínculo con lo teatral al señalar que su participación en este tipo de cursos le ha permitido ganar confianza para enfrentar a la cámara. Lo dice así, “Sí, sí, sí, porque mira, desde el momento en que tú ya le pierdes el miedo a la cámara, literalmente le pierdes el miedo, creo que el pánico escénico, ¿no?”. Estos testimonios evidencian lo valioso que puede ser las técnicas teatrales para el desarrollo de las habilidades blandas de los docentes.

En relación con la habilidad blanda de la adaptabilidad de los docentes podemos decir que fue puesta a prueba al máximo durante la pandemia COVID-19 y las medidas de aislamiento forzadas implantada por el gobierno del Perú. La respuesta brindada por la participante D2(F52) “A mí me gusta capacitarme, a mí me gusta aprender, me gusta ser alumna. Si tengo la oportunidad de llevar un curso interesante lo llevo”. Nos da una destacada perspectiva positiva del docente respecto a la pandemia como una "oportunidad para desarrollarse". Esta percepción revela una mentalidad según en el sentido planteado por Meishar-Tal & Levenberg (2021) que indica las emociones de amenaza que podrían caracterizar este período no afectaron su voluntad de enseñar y aprender, lo cual es señal de una gran capacidad de adaptación por parte de los docentes. Esta disposición a aprovechar los desafíos como catalizadores para el desarrollo personal y profesional son precisamente lo que busca fortalecer el programa VICECERSA. Los testimonios como los de la docente indican que el programa va por el camino correcto.

Otro aspecto que puso a prueba la habilidad de adaptación de los docentes fue la transición a la enseñanza en línea, debido a las restricciones impuestas por la situación sanitaria. En ese sentido el participante D6(M54) nos dice “Durante la pandemia dictamos sin mayores recursos, pero uno se da cuenta que uno tiene sus limitaciones. Tuve que adaptar todo mi material”. Este testimonio señala que surgió en los docentes una necesidad de adaptarse a esta nueva situación inesperada. La participación en el programa de capacitación forma gratuita fue una característica valorada según lo señala el participante D7(M42) de la siguiente manera “Me pareció particularmente a mí una muy buena oportunidad para desarrollarme, sobre todo porque era gratuito”. Esto demuestra el reconocimiento de la necesidad de adquirir nuevas habilidades específicas para la enseñanza en línea. La elección de aprender de colegas que comparten la experiencia directa en la docencia en línea subraya la importancia de la adaptabilidad como una habilidad que puede ser cultivada y fortalecida mediante programas de capacitación.

En resumen, podemos decir que las habilidades blandas de la conciencia emocional y la confianza en uno mismo se retroalimentan. El programa VICERVERSA a través de sus cursos relacionados a técnicas teatrales y entre las que mencionan los docentes al *stand up*, se revela como un catalizador para fortalecer la confianza del docente fomentando la autenticidad. Este enfoque contribuye a una comunicación efectiva y amplía la perspectiva docente para lograr una enseñanza más rica. Como veremos en el resto del análisis el fortalecimiento de las habilidades blandas de la dimensión personal se convierten en un medio para potenciar el resto de las competencias docentes destacando la necesidad de promover estas en los profesionales de la educación.

4.1.3 Empatía

Un docente con una habilidad empática desarrollada busca comprender las circunstancias únicas de cada estudiante, reconociendo que la enseñanza a distancia puede presentar obstáculos adicionales, como la falta de interacción presencial. La empatía también se manifiesta en la disposición del docente para adaptar su estilo de enseñanza, utilizando métodos que fomenten la participación y la interacción estudiantil. Este enfoque no solo mejora el acercamiento al alumno, sino que también fortalece la comunidad virtual de aprendizaje, creando un espacio en el que los

estudiantes se sienten motivados a participar y compartir sus perspectivas. De los nueve participantes, seis fueron los que dieron respuestas sobre esta habilidad. En la siguiente tabla se recogen las citas relacionadas.

Tabla 10

Empatía

Código de docente	Empatía (67%)
D3(F47)	<p>Cuando siento que la clase está muy pesada en Zoom porque todos tienen mil problemas, les digo chicos vamos a relajarnos. Hacemos una dinámica, si yo digo silla, tú qué dices</p> <p>Todas las técnicas, las estrategias, las formas de cómo llegar al estudiante. Concientizar que él es el dueño de esa varita de vida. Sí o sí tiene que estudiar, tiene que comprender, tiene que aportar, tiene que colaborar. Siempre se impulsa en trabajo en equipo eso es algo que te sirve en la vida.</p>
D4(M55)	Uno debe hablar en el lenguaje del público objetivo, así lo veo con mis alumnos.
D6(M54)	<p>Me ha gustado llevar cursos relacionadas con habilidades blandas. Yo soy ingeniero y a veces mi forma de pensar forma con la forma de pensar de un pedagogo. He aprendido a preguntarles a mis alumnos cómo van.</p> <p>Uno sabe sus cursos de memoria, pero dictarle clases a una pantalla ya es otra cosa.</p>
D7(M42)	O sea, deberíamos hacer que una persona vea su sesión de clase como una historia, que se sienta parte de esa historia, que participe de esa historia, ¿no? No era tanto que yo le cuente mi historia, sino que esa persona, bueno, en este caso los alumnos, se sientan parte de ella, para que justamente participen también.
D8(F49)	<p>He llevado algunos talleres, pero nunca técnicas de clown y me pareció bastante peculiar por decirlo porque ayuda mucho también a lo que es la empatía, a todo lo que es el entorno.</p> <p>Tú puedes escuchar a una persona y.... bacán, pero esta profesora tenía algo más, es decir, la energía que irradiaba.</p>
D9(M60)	El tema actitudinal nos cambió bastante frente a los alumnos. ¿En qué sentido? En el sentido de que desarrollamos la percepción del otro lado, identificar como sea posible el otro lado. Ahorita te estoy sintiendo bien atento, un poquito más y veo que tus ojos están bien abiertos, escuchando lo que yo te estoy dando con mi formación. Sí, y tomando notas. Y así también aprendimos a identificar o a utilizar algunas técnicas para identificar al alumno que no estaba concentrado o no estaba en la escena. Trucos, por decirlo así, para mejorar tu acercamiento al alumno, para que el alumno también pueda participar, pueda interactuar

La empatía se manifiesta en la adaptabilidad del docente para ajustar su enfoque según las necesidades individuales de los estudiantes, fomentando así una participación más activa y una experiencia de aprendizaje más enriquecedora. Además de las barreras físicas existentes como la distancia, y las pantallas, las circunstancias de la pandemia también trajeron otro tipo de barreras, unas de un tipo más emocional a raíz de una serie de preocupaciones por las que atravesaban los estudiantes, y como no también los docentes. El testimonio de la docente D3(F47) lo señala de la siguiente manera.

Quando siento que la clase está muy pesada en Zoom porque todos tienen mil problemas, les digo chicos vamos a relajarnos. Hacemos una dinámica, si yo digo silla, tú qué dices. Todas las técnicas, las estrategias, las formas de cómo llegar al estudiante. Concientizar que él es el dueño de esa varita de vida. Sí o sí tiene que estudiar, tiene que comprender, tiene que aportar, tiene que colaborar. Siempre se impulsa en trabajo en equipo eso es algo que te sirve en la vida. D3(F47)

Pero este no es el único caso donde un docente plantea ese cambio de actitud de ponerse en el lugar del estudiante para buscar de mejorar el proceso de aprendizaje. El docente D7(M42) y D8(F49) lo plantean de la siguiente manera.

O sea, deberíamos hacer que una persona vea su sesión de clase como una historia, que se sienta parte de esa historia, que participe de esa historia, ¿no? No era tanto que yo le cuente mi historia, sino que esa persona, bueno, en este caso los alumnos, se sientan parte de ella, para que justamente participen también. D7(M42)

He llevado algunos talleres, pero nunca técnicas de clown y me pareció bastante peculiar por decirlo porque ayuda mucho también a lo que es la empatía, a todo lo que es el entorno. D8(F49)

Este último testimonio nos hace ver nuevamente el vínculo que existe entre el desarrollo de las habilidades y los cursos que incorporan técnicas teatrales como la de improvisación, lo cual como hemos visto va de acuerdo con lo destacado por Seppänen et al. (2019).

En resumen y tomando en cuenta la perspectiva de Zabalza (2011) podemos decir que el desempeño docente se ve influenciado significativamente por factores relacionados con las habilidades blandas tales como como la capacidad de empatía, la disposición de una buena comunicación, apertura al diálogo, el autoconciencia y

conciencia emocional, además por supuesto de la simpatía del educador, entre otros aspectos fundamentales que hemos desarrollado hasta este punto. Los testimonios de los docentes indican que sus habilidades blandas se han visto fortalecidas en varios de estos puntos, muchos aun superando las barreras impuestas por las circunstancias de la pandemia. Es el objetivo del programa VICEVERSA el seguir fortaleciendo estas competencias en los docentes de educación continua.

4.1.4 Comunicación

Esta habilidad está comprendida dentro de la dimensión social de las habilidades blandas y se relacionan con la capacidad de las personas para interrelacionarse con los demás y comunicarse de una manera efectiva al transmitir el mensaje de manera que se entienda, y afectiva al tomar en cuenta las características y situación anímica de su audiencia, en este caso sus estudiantes. En esta ocasión destaca que los nueve docentes (100%) mencionaron algo relacionado a la habilidad de comunicación. En la siguiente tabla se recogen las citas relacionadas.

Tabla 11

Comunicación

Código de docente	Comunicación (100%)
D1(M62)	<p>Los cursos de teatro me encantan. “Cuando tu dictas, actúas” Es una actuación, es actuar, interpretas el papel de docente.</p> <p>El curso de oratoria lo apliqué de inmediato, [Hace juego con la voz, la sube y la baja].</p> <p>Tú tienes que darte a tu público y cada clase es una actuación, y eso es a lo que me han ayudado.</p>
D2(F52)	<p>Control de lo físico en lo virtual, la retroalimentación del docente y el grupo He intentado ponerlo en uso.</p> <p>He usado el manejo de voz en clase.</p>
D3(F47)	<p>Los cursos de habilidades blandas que llevo en la PUCP me ayudan a llegar a las personas y poder transmitirles las premisas que ellos deben tomar para realizar su trabajo</p> <p>El tema... de los gestos grandilocuentes, yo hablo mucho con las manos, muevo mucho las cejas y tengo una gesticulación muy notoria, entonces sí he tratado de modularlo porque con las técnicas de expresión oral me aconsejo que traté de cortar mis “eces”. Eso me comento la docente y ahora soy más consciente de eso.</p> <p>Trato de memorizar los nombres eso ayuda a que las personas se abran, la mirada, “me ayudas”. Justo con la maestra de teatro hicimos una dinámica del discurso presidencial. Todos opinaron que era muy confiable, que era muy maternal, que me brillan los ojos porque tengo pasión por lo que hago. Eso se transmite.</p>

D4(M55)	El manejo de la voz, modificarlo ayuda para llevar al alumno a donde quieres llevarlo
D5(F56)	Me ha ayudado la parte de oratoria, me ha ayudado el curso de comunicación. No suelo ser muy expresiva con mis manos y ahí aprendí que las manos pueden ayudar a expresar tanto a nivel profesional como personal.
D6(M54)	Es otro enfoque, nunca se me había ocurrido que estar frente a los alumnos es como actuar.
D7(M42)	<p>El curso que, por ejemplo, me gustó muchísimo fue el de narrativas, ya, ese curso fue un golazo, y creo que ni siquiera formaba parte de la malla, pero fue un golazo, me encantó mucho ese curso, porque fortalecía esto, no, o sea, yo era impensable que yo hace tres años quizá te esté hablando con tanta soltura frente a una cámara como si tú estuvieras aquí conmigo.</p> <p>El primer curso de los temas narrativos era, oye, cómo manejar todo esto, y el de oratorio era el qué, ¿no? Era qué tienes que hacer en este instante, qué tienes que hacer, qué técnica aplicar. Y particularmente me gustaron muchísimo</p> <p>hay una técnica que me enseñaron en este tema del clown. Yo enseño innovación, temas de creatividad. Entonces, a mí me sirve mucho eso, por ejemplo, para romper el hielo, ¿no?</p>
D8(F49)	Todo lo que es de arte, sí me ha ayudado mucho, por ejemplo, esto de mirar a la cámara, el estar activo y atento, que es lo que están haciendo los alumnos, ¿no? El silencio, la importancia del silencio, porque a veces están en silencio, etcétera.
D9(M60)	<p>Entonces, uno que seguía justamente un formato único, aparentemente, de pronto te das cuenta de que hay que variar los formatos, de acuerdo con el escenario, de acuerdo con el auditorio, con el cual te encontrabas. O sea, no era azul para todos, no era amarillo para todos, no era celeste para todos.</p> <p>Aprendí cómo escoger el tipo y timbre de voz y fuerza que le tienes que dar y darle lo más importante.</p>

Uno de los testimonios más ricos sobre el fortalecimiento de las habilidades de comunicación y empatía nos lo da el docente D9(M60) al señalar que “Entonces, uno que seguía justamente un formato único, aparentemente, de pronto te das cuenta de que hay que variar los formatos, de acuerdo con el escenario, de acuerdo con el auditorio, con el cual te encontrabas”. Aquí el docente nos dice que a partir del programa VICEVERSA fue consciente de la necesidad de adaptar la comunicación a diferentes escenarios y audiencias, algo que anteriormente no había considerado como parte de prácticas docentes.

La importancia de la comunicación y la empatía en el desempeño docente desde la perspectiva de Goleman (2017), es fundamental para lograr el éxito personal y profesional. La habilidad para reconocer la necesidad de variar los formatos de comunicación según el contexto revela además una relación con las habilidades

blandas personales vistas previamente. Como por ejemplo la conciencia emocional le permite sintonizar con las necesidades emocionales de sus estudiantes en busca de una mejor comunicación.

La elección consciente del tono de voz y la fuerza de la comunicación sugiere una consideración activa de cómo el mensaje será percibido emocionalmente por la audiencia. La empatía y la comunicación, de acuerdo con Kumar et al. (2022) son fundamentales en la creación de relaciones efectivas y en el establecimiento de un ambiente educativo propicio para el aprendizaje. Esto es señalado con claridad el docente D9(M60) cuando dice "Aprendí cómo escoger el tipo y timbre de voz y fuerza que le tienes que dar y darle lo más importante". En el contexto educativo, esto implica la capacidad del docente de transmitir información de manera clara y enfocada, evitando distracciones emocionales que puedan obstaculizar la comprensión. En muchos sentidos el docente está actuando para sus estudiantes, de manera similar como lo hace un actor frente a su audiencia. Dos docentes lo dicen con sus propias palabras de la siguiente manera.

Los cursos de teatro me encantan. "Cuando tu dictas, actúas" Es una actuación, es actuar, interpretas el papel de docente. D1(M62)

Es otro enfoque, nunca se me había ocurrido que estar frente a los alumnos es como actuar. D6(M54)

Y es verdad que un buen docente y actor comparten una habilidad crucial: la capacidad de captar la atención de su audiencia y mantenerla durante un período prolongado de tiempo. Ambos tienen que ser capaces de conectar con sus espectadores y transmitir su mensaje de una manera clara y efectiva. Esto provoca que los estudiantes no sólo se sienten respetados y conectados con el docente, sino que así también son capaces de expresar sin inhibiciones las ideas necesarias para promover el pensamiento crítico en clase Kumar et al. (2022).

Además, tanto un docente, como un actor deben ser flexibles y adaptarse a diferentes situaciones y audiencias. Y para lograrlo entran en juego las habilidades blandas de comunicación y empatía que le permite utilizar de manera efectiva su propio cuerpo,

su voz, sus gestos, su escucha. En ese sentido es repetitiva la idea de que el programa les ha ayudado a transmitir de una mejor manera su mensaje en clase gracias a las técnicas teatrales que implican por ejemplo el manejo de la voz

El curso de oratoria lo apliqué de inmediato, [Hace juego con la voz, la sube y la baja]. D1(M62)

El fortalecimiento de esta habilidad trasciende su rol docente, ya que también señalan que ha tenido un impacto tanto en su ámbito personal como profesional. Un docente lo indica de la siguiente manera. “Los cursos de habilidades blandas que llevo en la PUCP me ayudan a llegar a las personas y poder transmitirles las premisas que ellos deben tomar para realizar su trabajo” D3(F47).

La comunicación no verbal también se ha visto fortalecida gracias a los cursos ofrecidos por el programa VICEVERSA un caso particular nos lo señala la docente D5(F56) al decir “Me ha ayudado la parte de oratoria, me ha ayudado el curso de comunicación. No suelo ser muy expresiva con mis manos y ahí aprendí que las manos pueden ayudar a expresar tanto a nivel profesional como personal.”

“Hay varios cursos que manejan todo lo relacionado con habilidades blandas, el tema de expresión oral, técnicas de clown para docentes, técnicas de improvisación, teatro para docentes en entornos virtuales, técnicas teatrales, pero también me ayudó el curso relacionado con el clima favorable. El curso está relacionado con manejo de discurso, expresión oral, recursos digitales para explotar La plataforma LMS de la universidad, taller de foro y debate, planificación de clases virtuales. Llevé todos con 20. [risas]” D3(F47)

Para pasar a hablar de la empatía es preciso recordar que en este período de tiempo en que los docentes recibieron la capacitación en la modalidad a distancia y haciendo uso de plataformas como Zoom. A su vez, ellos brindaban sus clases por plataformas similares. En resumidas cuentas, frente a pantallas que se convertían en una barrera física entre el docente y el estudiante que debía ser superada. Es así como docentes y estudiantes vivieron esta experiencia de una forma más impersonal y, por lo tanto, menos enriquecedora (G. Oliveira et al.,2021)

Esto es algo que el docente D6(M54) experimentó y que lo plantea en estos términos “Uno sabe sus cursos de memoria, pero dictarle clases a una pantalla ya es otra cosa.” Es este escenario que la empatía, otras de las habilidades blandas, se vuelve muy importante ya que el docente debe ser más consciente que al otro lado de la pantalla hay un estudiante con el cuál debe buscar conectar y superar dicha barrera. Al respecto el docente D9(M60) no narra como el programa VICEVERSA lo ayudo fortalecer esta competencia a través de ciertos “trucos” como él los llama.

El tema actitudinal nos cambió bastante frente a los alumnos. ¿En qué sentido? En el sentido de que desarrollamos la percepción del otro lado, identificar como sea posible el otro lado. Ahorita te estoy sintiendo bien atento, un poquito más y veo que tus ojos están bien abiertos, escuchando lo que yo te estoy dando con mi formación. Sí, y tomando notas. Y así también aprendimos a identificar o a utilizar algunas técnicas para identificar al alumno que no estaba concentrado o no estaba en la escena. Trucos, por decirlo así, para mejorar tu acercamiento al alumno, para que el alumno también pueda participar, pueda interactuar. D9(M60)

Testimonios como el del docente D9(M60) pone en evidencia que la capacidad de empatía en un docente universitario durante las clases virtuales es un elemento esencial para forjar conexiones significativas con los alumnos y potenciar el proceso de aprendizaje. El testimonio revela cómo el cambio actitudinal en los docentes permite que desarrollen un enfoque más agudo en la percepción del otro, un esfuerzo consciente por entender el lado del estudiante. La empatía en la enseñanza a distancia implica más que simplemente transmitir información; implica buscar una conexión genuina con los estudiantes. El docente destaca la importancia de identificar señales no verbales, como la postura y la atención visual, para evaluar la participación y el compromiso del alumno. Al estar atento a estos detalles, el docente no solo imparte conocimientos, sino que también crea un ambiente en el que los estudiantes se sienten vistos y valorados. La utilización de "trucos" o técnicas referidas por el docente para identificar a los estudiantes que pueden estar desconectados revela un compromiso activo con el bienestar emocional y académico de los alumnos.

la secuencia didáctica tiene un impacto positivo en los resultados de aprendizaje, mientras no hacerlo los perjudica. De los nueve participantes, seis fueron los que dieron respuestas sobre esta competencia.

Tabla 12

Secuencia didáctica y uso equilibrado de actividades sincrónicas y asincrónicas

Código de docente	Secuencia didáctica y uso equilibrado de actividades sincrónicas y asincrónicas (67%)
D1(M62)	De los cursos teóricos los que me han parecido súper útil son los de crear rúbrica, generar sílabos y planificación de clase. Elaboración de calificaciones y retroalimentación, ese curso fue trascendental, muy importante porque lo empecé aplicar de inmediato.
D4(M55)	Una de las cosas que aprendí, y que yo uso mucho en mis sesiones sincrónicas ahora, es que les pregunto al final de cada sesión, qué les gustó, qué nos llevamos de la sesión. Qué les gustó de la sesión y qué quisieran mejorar. Y lo que hago es, y eso también aprendí, a poder hacer flexible en mi estructura y en la siguiente sesión incorporar a una de las cosas que me habían pedido si es que manejable y viable. Entonces, ese tipo de comportamientos contribuye con esa cercanía al alumno, con esa llegada y con esa confianza que uno tiene que construir. 19. Y también, como te digo, el hecho de que sea un plan flexible, que se adapte no necesariamente porque diseñé la ficha partiendo de A y terminando en C, sino poder ser flexible dependiendo de cómo veo está el entorno, cómo veo está el tema con los alumnos.
D6(M54)	Cómo evaluar, herramientas, cómo planificar, cómo dosificar “Cómo planificar una clase virtual. No es lo mismo.” 36 Lo virtual te permite detectar el trabajo del estudiante. En presencial hay ciertas limitaciones. Uno puede conocer muy bien el curso, puede desempeñarse muy bien como profesor frente a los alumnos, pero virtualmente es otra cosa, ¿no? Yo tuve que adaptar todo mi material
D7(M42)	Al menos, ya sé ahora, por ejemplo, que una sesión debe tener un logro de aprendizaje de todas maneras, ¿no? Si no, no tiene ningún sentido. Antes los objetivos, por ejemplo, los definía más de qué es lo que yo quería transmitir en lugar de qué es lo que quiero que se lleve el estudiante, ¿no? Que es completamente distinto. 1 Es de formación en ingeniería civil. Empecé a llevar cursos sueltos desde jefe de práctica 2011 30 Me ayuda a dosificar la cantidad de información por sesión 32 El propósito de cada parte de la sesión 32 Rúbrica como definir logros de aprendizaje, me ha ayudado a ver el tema de la evaluación
D8(F49)	Metodología me ayuda, pero ya estoy actualizada. Todos mis cursos son asincrónicos
D9(M60)	Siempre me preocupo por tener estructurada mi clase. 9 Técnicas para identificar a alumnos ausentes. Curso de rúbrica me pareció muy útil. He cambiado mi metodología, lo aplico en mi clase. Doy retroalimentación al instante, cada 6 minutos.

La competencia docente en la planificación de actividades de enseñanza-aprendizaje es un pilar fundamental en el desarrollo efectivo de la labor docente. Es un aspecto especialmente relevante en docentes están inmersos en su práctica, pero que no han tenido una formación de base en educación por lo que no están familiarizados con este tipo de aspectos más teóricos sobre metodología. Son en esos casos que el

tener la oportunidad de capacitarse en esos aspectos en muy valorado por los docentes. Uno de los testimonios más ricos para describir como se fortalece esta competencia gracias al programa VICEVERSA nos lo da el docente D1(M62).

De los cursos teóricos me ha parecido súper útil los de crear rúbrica, generar sílabos y planificación de clase. Elaboración de calificaciones y retroalimentación, ese curso fue trascendental, muy importante porque lo empecé aplicar de inmediato. D1(M62)

Dentro del amplio espectro de cursos teóricos disponibles, se destaca la utilidad percibida en aquellos orientados a la creación de rúbricas, la generación de sílabos y, especialmente, la planificación de clase. Estos cursos no solo proporcionan conocimientos teóricos, sino que también dotan a los educadores con herramientas prácticas esenciales para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas. De acuerdo con Levy (2020), citado en González (2021) la planificación y el contar con una idea clara de cómo se desarrollará la clase ayuda a los docentes a crear mejores experiencias de aprendizaje para sus estudiantes.

La inmediatez con que el docente D1(M62) señala que comenzó a aplicar lo aprendido subraya la pertinencia y la aplicabilidad práctica de los conocimientos adquiridos en este curso específico. Asimismo, la creación de rúbricas emerge como un elemento valioso para evaluar y medir el progreso de los estudiantes de manera objetiva y consistente. La capacidad de generar sílabos efectivos es esencial para proporcionar una estructura clara y coherente a lo largo del proceso educativo. Sin embargo, es en la planificación de clase donde la competencia docente alcanza su máxima expresión, ya que esta habilidad implica la creación de ambientes de aprendizaje que fomentan la participación, la comprensión profunda y el desarrollo de habilidades relevantes. La elaboración de calificaciones y la retroalimentación, como se menciona en el testimonio del docente, se perfilan como elementos críticos para cerrar el ciclo de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva. La capacidad de evaluar de manera precisa, comunicar los resultados de manera constructiva y ofrecer orientación para la mejora continua son componentes esenciales de una enseñanza de calidad.

Un aspecto que no hay que olvidar es que la adaptación de las metodologías de enseñanza ha adquirido una importancia sin precedentes en el contexto de la pandemia de COVID-19. Este desafío inesperado ha llevado a muchos educadores a

replantearse su enfoque pedagógico y a modificar radicalmente las estrategias utilizadas en el aula tradicional.

Uno puede conocer muy bien el curso, puede desempeñarse muy bien como profesor frente a los alumnos, pero virtualmente es otra cosa, ¿no? Yo tuve que adaptar todo mi material para que pueda. D6(M54)

El testimonio del docente D6(M54) refleja la realidad compartida por muchos docentes, ya que la transición a la enseñanza virtual es un terreno completamente distinto que demanda una reconfiguración integral de su práctica docente. La familiaridad con el contenido del curso y la capacidad para desempeñarse efectivamente frente a los alumnos en un entorno presencial no garantizan el mismo éxito en el ámbito virtual. La declaración "Uno puede conocer muy bien el curso, puede desempeñarse muy bien como profesor frente a los alumnos, pero virtualmente es otra cosa" resalta la brecha existente entre la enseñanza presencial y la virtual. La adaptación se convierte en un imperativo para superar esta brecha y ofrecer una experiencia educativa efectiva a través de plataformas en línea. El proceso de adaptación implica más que simplemente trasladar materiales a un entorno digital. Requiere una revisión profunda de las estrategias didácticas, la creación de contenido accesible en línea y la implementación de herramientas tecnológicas de manera efectiva (Avendaño et al., 2021). La adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje también implica una mayor flexibilidad y creatividad por parte de los educadores. La diversificación de métodos de evaluación, la implementación de recursos multimedia y la exploración de nuevas formas de interacción virtual son aspectos cruciales para mantener la efectividad pedagógica. El testimonio del docente D4(M55) nos señala que aprendió el valor de la flexibilidad en su planificación del proceso educativo.

Una de las cosas que aprendí, y que yo uso mucho en mis sesiones ahora, es que les pregunto al final de cada sesión, qué les gustó, qué nos llevamos de la sesión. Qué les gustó de la sesión y qué quisieran mejorar. Y lo que hago es, y eso también aprendí, a poder hacer flexible en mi estructura y en la siguiente sesión incorporar a una de las cosas que me habían pedido si es que manejable y viable. Entonces, ese tipo de comportamientos contribuye con esa cercanía al alumno, con esa llegada y con esa confianza que uno tiene que construir. D4(M55)

Por otro lado, los cursos teóricos que abordaron la creación de rúbricas y definir los logros de aprendizaje han sido muy valorados por los docentes, ya que son cinco docentes que lo califican como de mucha utilidad.

Al menos, ya sé ahora, por ejemplo, que una sesión debe tener un logro de aprendizaje de todas maneras, ¿no? Si no, no tiene ningún sentido. Antes los objetivos, por ejemplo, los definía más de qué es lo que yo quería transmitir en lugar de qué es lo que quiero que se lleve el estudiante, ¿no? Que es completamente distinto.

La rúbrica y como definir logros de aprendizaje, me han ayudado a ver el tema de la evaluación. D7(M42)

Esto podría guardar relación con la experiencia de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), España. Esa experiencia resalta entre las conclusiones que uno de los tópicos que más preocupaba a los docentes universitarios era el tema de como evaluar a sus estudiantes en un contexto de modalidad a distancia producto del aislamiento social ocasionado por la pandemia COVID-19.

En resumen, podemos decir que los docentes indican que su competencia sobre planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha visto fortalecida en los aspectos de secuencia didáctica y uso equilibrado de actividades sincrónicas y asincrónicas gracias a su participación en el programa VICEVERSA.

4.2.2 Evaluar los aprendizajes

Esta competencia desde la perspectiva de Duschl (2019), se relaciona con evaluar un con enfoque centrado en el estudiante contempla el diseño de la evaluación con objetivos claros de aprendizaje y brindar retroalimentación clara sobre el logro de dichos objetivos. Por su parte Boudamoussi & Zurich (2022) señalan que las rúbricas resultaron muy útiles para la evaluación digital en la educación superior, a raíz de las restricciones generadas a partir de la pandemia COVID-19. Esto debido a que pueden adaptarse a las nuevas necesidades y formas de evaluación. De los nueve participantes, cinco (56%) fueron los que dieron respuestas relacionadas a esta competencia. En la siguiente tabla se recogen las citas relacionadas.

Tabla 13

Rúbrica y retroalimentación

Código de docente	Rúbrica y retroalimentación (56%)
D1(M62)	De los cursos teóricos me ha parecido súper útil los de crear rúbrica, generar sílabos y planificación de clase. Elaboración de calificaciones y retroalimentación, ese curso fue trascendental, muy importante porque lo empecé aplicar de inmediato.
D2(F52)	Yo trabajo con rubricas desde hace más de 10 años, o sea, no me iba a meter a un curso de rubrica ni a un curso de manejo por competencia porque eso ya lo he hecho desde hace 10 años
D5(F56)	Entre los más interesantes están los cursos de evaluación, rúbrica sin embargo el programa VICEVERSA me ayuda especialmente en la planificación en la educación superior matriz de la evaluación, trabajar la rúbrica, los cuestionarios. Más pensamiento crítico. Estuve muy motivada con el programa, no me gusto el de evaluación, ya que solo se exploró un cuestionario y no se vieron otras opciones
D6(M54)	Cómo evaluar, herramientas, cómo planificar, cómo dosificar. Cómo planificar una clase virtual. No es lo mismo, lo virtual te permite detectar y evaluar el trabajo del estudiante. En presencial hay ciertas limitaciones. Uno puede conocer muy bien el curso, puede desempeñarse muy bien como profesor frente a los alumnos, pero virtualmente es otra cosa, ¿no? Yo tuve que adaptar todo mi material
D7(M42)	Al menos, ya sé ahora, por ejemplo, que una sesión debe tener un logro de aprendizaje de todas maneras, ¿no? Si no, no tiene ningún sentido. Antes los objetivos, por ejemplo, los definía más por lo que yo quería transmitir, en lugar de qué es lo que quiero que se lleve el estudiante, ¿no? Que es completamente distinto. Empecé a llevar cursos sueltos desde jefe de práctica en 2011. Me ayuda a dosificar la cantidad de información por sesión. El propósito de cada parte de la sesión. Rúbrica como definir logros de aprendizaje, me ha ayudado a ver el tema de la evaluación y retroalimentación.

Durante las entrevistas se hizo evidente que el grado de desarrollo de esta competencia variaba entre los docentes que participaron de esta investigación. Por un lado, se encontraban los docentes que indicaban tener mucha experiencia de dictado y que no les resultaba atractivo llevar temáticas relacionadas a metodología. Esto coincide con lo que señala Panadero et al. (2022), al señalar que las prácticas de evaluación, durante la pandemia COVID-19, se mantuvieron similares entre los docentes de educación superior y a su vez la rúbrica se mantuvo como una herramienta muy utilizada.

Yo trabajo con rubricas desde hace más de 10 años, o sea, no me iba a meter a un curso de rubrica ni a un curso de manejo por competencias porque eso ya lo he hecho desde hace 10 años. D2(F52)

Asimismo, hubo docentes que optaron por llevar cursos relacionados a esta competencia, pero no los encontraron completamente satisfactorios. Los percibieron

limitados, ya que sus expectativas eran conocer una mayor variedad de técnicas y herramientas para incorporar a su práctica docente.

Entre los más interesantes están los cursos de evaluación y rúbrica, sin embargo, el programa VICEVERSA me ayuda especialmente en la planificación, en la educación superior matriz de la evaluación, trabajar la rúbrica, los cuestionarios. Más pensamiento crítico. Estuve muy motivada con el programa, no me gustó el de evaluación, ya que solo se exploró un cuestionario y no se vieron otras opciones D5(F56)

En contraste, se encuentra un docente que encontró muy útil los cursos relacionados a esta competencia. Valoró a la rúbrica como una herramienta muy útil y versátil, además de que era algo que podía poner en práctica de inmediato. Esto coincide con la característica de versatilidad que destaca Boudamoussi & Zurich (2022) con respecto a las rúbricas.

De los cursos teóricos me ha parecido súper útil los de crear rúbrica, generar sílabos y planificación de clase. Elaboración de calificaciones y retroalimentación, ese curso fue trascendental, muy importante porque lo empecé aplicar de inmediato. D1(M62)

Igualmente, encontramos el caso de un docente que se mostró bastante interesado en los cursos relacionados a esta competencia, ya que a pesar de tener experiencia de dictado y conocer muy bien su curso sentía que era necesario adquirir nuevos conocimientos para hacer frente a esta nueva modalidad. A la cual reconocía ciertas ventajas por sobre la modalidad presencial, ya que indico que la encontraba más útil para seguir el progreso del estudiante. En sí su necesidad iba más por el querer conocer como adaptar sus prácticas docentes por completo, desde la planificación del curso hasta la evaluación.

Cómo evaluar, herramientas, cómo planificar, cómo dosificar. Cómo planificar una clase virtual. No es lo mismo, lo virtual te permite detectar el trabajo del estudiante. En presencial hay ciertas limitaciones. Uno puede conocer muy bien el curso, puede desempeñarse muy bien como profesor frente a los alumnos, pero virtualmente es otra cosa, ¿no? Yo tuve que adaptar todo mi material. D6(M54)

Un caso que resalta es el de un docente con más diez años de experiencia, pero nunca había trabajado con logros de aprendizaje, ni rúbricas. Es más, según su testimonio desconocía por completo el enfoque de clase centrado en el estudiante y señalo que siempre había diseñado sus clases en base a lo que él deseaba transmitir, en lugar de diseñarla en base a lo que el estudiante debe lograr.

Al menos, ya sé ahora, por ejemplo, que una sesión debe tener un logro de aprendizaje de todas maneras, ¿no? Si no, no tiene ningún sentido. Antes los objetivos, por ejemplo, los definía más por lo que yo quería transmitir, en lugar de qué es lo que quiero que se lleve el estudiante, ¿no? Que es completamente distinto. Empecé a llevar cursos sueltos desde jefe de práctica en 2011. Me ayuda a dosificar la cantidad de información por sesión. El propósito de cada parte de la sesión. Rúbrica como definir logros de aprendizaje, me ha ayudado a ver el tema de la evaluación. D7(M42)

En síntesis, los docentes presentaron un amplio espectro en la valoración del programa y su utilidad para el fortalecimiento de esta competencia. Desde los que lo encontraban muy útil hasta los que aseguraban ya conocer lo necesario.

4.2.3 Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje

El programa VICEVERSA explora esta competencia poniendo énfasis en el rol activo del estudiante y la actividad colaborativa.

De acuerdo Leiva et al. (2020), el diseño de actividades pedagógicas requiere la colaboración y la interacción grupal y puede potenciar no solo el desarrollo académico, sino también las habilidades sociales y comunicativas de los estudiantes. Con esto se consigue una participación que lo vuelve el centro del proceso de aprendizaje. De la misma forma, Moorhouse & Wong (2022) señalan que los docentes durante la pandemia creyeron conveniente utilizar una variedad de actividades que implicaran un rol más activo del estudiante, así como dar instrucciones, para mantenerlos ocupados y concentrados en la clase. De los nueve participantes, cinco (56%) fueron los que dieron respuestas sobre esta competencia. En la siguiente tabla se recogen las citas relacionadas.

Tabla 14

Rol activo del estudiante y actividad colaborativa

Código de docente	Rol activo del estudiante y actividad colaborativa (56%)
D1(M62)	Sí, las herramientas me sirven para que los chicos estén más activos. Uso mucho los foros para que se presenten al inicio del curso. A partir de ahí puedo dar ejemplos más precisos. Trato de amenizar las clases con experiencias reales
D2(F52)	Prefiero el trabajo colaborativo. Estoy trabajando Miro con los chicos, es hermoso. Pero no los vamos a sorprender, ellos nos sorprenden a nosotros. Ese texto lo han trabajado por semanas y luego hacen en formato comic para las redes sociales. El cierre es que el grupo presenta su experiencia en línea en grupo. El padlet o genially o canva los he usado. Vimos algunas herramientas simpáticas en el programa, pero algunas como Kahoot fomentan la competitividad, pero eso no es lo que busco en mis clases.

D3(F47)	VICEVERSA me ha ayudado a refrescar las dinámicas que puedo usar para mis clases. Ejemplo de personaje y su foda. Dinámica rompehielo con conocimientos. 59 Me ha ayudado en todo, en tu vida profesional, en tu vida diaria. Manejo mucho la opinión porque ellos tienen que construir su propio mensaje más que la cocreación. Los cursos de VICEVERSA me han ayudado a transmitir que uno es dueño de sus propias acciones, de sus propias creaciones, de sus propias reacciones por eso ellos tienen que dar lo mejor.
D5(F56)	Me ayuda mucho trabajar en proyectos para que participen. Aprendí a usar la plataforma LMS de la universidad para crear grupos. Diálogo reflexivo, trabajo colaborativo, planificación. Para buscar nuevas herramientas uso Youtube. Antes del programa me era más difícil, me dio autonomía.
D7(M42)	Que los alumnos cuenten su experiencia. Chicos traer información de una experiencia y te consultan tu opinión. Definitivamente creo que soy mejor docente, ahora y lo veo porque he aceptado el reto de dictar en pregrado

Se observa en el testimonio de este docente su inclinación por el uso de metodologías que buscan el rol activo del estudiante en la etapa inicial de su curso al hacer uso de los foros en la plataforma LMS. Indica que ese es el punto de partida una serie de actividades. Esto coincide con Levy (202), citado en Gonzáles (2021) al señalar la importancia de que los docentes planifiquen el aprendizaje activo, fomentado la participación activa de los estudiantes. Además, señala la importancia de utilizar las ventajas inherentes de la enseñanza en línea, como el caso de este docente que utiliza la funcionalidad de los foros que les proporciona la plataforma LMS y otras herramientas que la institución educativa pone a su disposición.

Sí, las herramientas me sirven para que los chicos estén más activos. Uso mucho los foros para que se presenten al inicio del curso. A partir de ahí puedo dar ejemplos más precisos. Trato de amenizar las clases con experiencias reales. D1(M62)

En el siguiente testimonio el docente señala que su participación en el programa VICEVERSA le ha ayudado refrescar diversas dinámicas para dar un rol activo al estudiante y generar actividades colaborativas de aprendizaje. Esto coincide con lo señalado por Anghel (2023), que las actividades de aprendizaje colaborativo son cada vez más comunes en la educación superior.

VICEVERSA me ha ayudado a refrescar las dinámicas que puedo usar para mis clases. Ejemplo de personaje y su foda. Dinámica rompehielo con conocimientos. 59 Me ha ayudado en todo, en tu vida profesional, en tu vida diaria. Manejo mucho la opinión porque ellos tienen que construir su propio mensaje más que la cocreación. Los cursos de VICEVERSA me han ayudado a transmitir que uno es dueño de sus propias acciones, de sus propias creaciones, de sus propias reacciones por eso ellos tienen que dar lo mejor. D3(F47)

En ese mismo sentido el testimonio de la siguiente docente nos señala que su participación en el programa VICEVERSA le ha ayudado a ganar autonomía para explorar nuevas formas de lograr experiencias colaborativas.

Me ayuda mucho trabajar en proyectos para que participen. Aprendí a usar la plataforma LMS de la universidad para crear grupos. Diálogo reflexivo, trabajo colaborativo, planificación. Para buscar nuevas herramientas uso Youtube. Antes del programa me era más difícil, me dio autonomía. D5(F56)

Por su parte otra docente señala que en su caso le da preferencia al trabajo colaborativo en el proceso de enseñanza y se manifiesta como un elemento central en su filosofía educativa. Destaca la conexión y la participación activa que se logran en este entorno digital colaborativo. El testimonio refleja la idea de que, a pesar de la planificación y guía del docente, son los propios estudiantes quienes, a través de su involucramiento, aportan sorpresas y perspectivas únicas. Este enfoque no solo busca transmitir información, sino también fomentar la expresión creativa y la adaptación a las formas de comunicación contemporáneas.

Con el uso de herramientas digitales, el docente ha creado ambientes virtuales que promuevan la colaboración y la interconexión entre los estudiantes, brindando oportunidades para el intercambio de ideas y la co-creación de conocimiento (Leiva et al., 2020). Un aspecto diferenciador de esta docente es que, aunque se reconoce la eficacia de herramientas como Kahoot, se opta por evitarlas debido a su enfoque competitivo. La declaración "no es lo que busco en mis clases" subraya la prioridad del ambiente colaborativo sobre la competencia. La enseñanza se concibe como un proceso conjunto de descubrimiento, donde el énfasis está en la construcción de conocimiento colectivo y no en la rivalidad entre estudiantes.

Prefiero el trabajo colaborativo. Estoy trabajando Miro con los chicos, es hermoso. Pero no los vamos a sorprender, ellos nos sorprenden a nosotros. Ese texto lo han trabajado por semanas y luego hacen en formato comic para las redes sociales. El cierre es que el grupo presenta su experiencia en línea en grupo. El Padlet o Genially o Canva los he usado. Vimos algunas herramientas simpáticas en el programa, pero algunas como Kahoot fomentan la competitividad, pero eso no es lo que busco en mis clases. D2(F52)

De igual modo, el siguiente docente señala la confianza que siente el docente en este tipo de metodologías, ya que se anima a explorar nuevas oportunidades de docencia a otros niveles.

Que los alumnos cuenten su experiencia. Chicos traen información de una experiencia y te consultan tu opinión. Definitivamente creo que soy mejor docente, ahora y lo veo porque he aceptado el reto de dictar en pregrado. D7(M42)

En síntesis, los docentes señalan que se ha fortalecido esta competencia y destaca la relevancia de que los estudiantes cuenten con un rol más activo y valoran las actividades de trabajo colaborativo como parte esencial de las metodologías de enseñanza. Solo precisan tener cuidado con el uso de herramientas que privilegien la competitividad en lugar de la co-creación.

4.3 Valoración de los participantes sobre la contribución del programa al fortalecimiento de su competencia tecnológica

Se presenta la siguiente nube de palabras que se alimenta de las respuestas brindadas por parte de los nueve participantes. En ella podemos apreciar con claridad la preponderancia de ciertos temas y percepciones comunes que pasaremos a analizar. En esta subcategoría se obtuvieron respuestas por parte del total de los nueve docentes (100%).

Figura 4

Nube de palabras competencias tecnológicas



4.3.1 Manejar didácticamente las nuevas tecnologías

La competencia tecnológica abarca en términos de Zabalza (2009) el manejar didácticamente las nuevas tecnologías, lo que implica la integración de herramientas digitales de manera efectiva en la enseñanza. En esta investigación esto se traduce

en el uso de la plataforma LMS que proporciona la universidad a los docentes y otros recursos digitales para la adaptación de sus cursos a modalidad a distancia.

4.3.1.1 Uso de la plataforma LMS

De la misma forma, Moorhouse & Wong (2022) resaltan que el valor de un LMS radica en que los docentes y estudiantes cuentan con un entorno familiar para interactuar de forma asincrónica y realizar varias actividades asociadas al aprendizaje a distancia. De los nueve participantes, cuatro (44%) fueron los que dieron respuestas sobre esta habilidad. En la siguiente tabla se recogen las citas relacionadas.

Tabla 15

Uso de la plataforma LMS

Código de docente	Uso de la plataforma LMS (44%)
D1(M62)	La mejor plataforma es Blackboard porque no tienes que estar moviéndote. El Blackboard cambia se adapta por sí mismo. Uso mucho los foros para que se presenten al inicio del curso. A partir de ahí puedo dar ejemplos más precisos. Yo propicié que usen grupos de Whatsapp para resolver casos puntuales. Uso la plataforma LMS de la universidad hace años y funciona muy bien.
D3(F47)	Para mis cursos no uso la plataforma LMS de la universidad, uso Neo. Pero para el programa me ha parecido súper dinámico.
D5(F56)	Antes me ayudaban con la virtualización, el programa VICEVERSA me dio autonomía. He mejorado el uso de la tecnología LMS como la plataforma LMS de la universidad.
D9(M60)	La plataforma LMS de la universidad ya lo conozco. El conocer estas herramientas te abre el horizonte para buscar muchas más.

Uno de los testimonios más ricos es el del docente que señala que el programa le permitió ganar autonomía, ya que permite analizar cómo el programa VICEVERSA le ha ayudado a perfeccionar el manejo que poseía de la plataforma LMS que indica ya conocer. Esto coincide con lo señalado por Prestiadi et al. (2021), que es que las universidades en muchos casos ya venían trabajando con plataformas LMS pero que a raíz de la pandemia su uso se intensificó.

Antes me ayudaban con la virtualización, el programa VICEVERSA me dio autonomía. He mejorado el uso de la tecnología LMS como la plataforma LMS de la universidad.
D5(F56)

En el mismo sentido del testimonio anterior, otro docente señala que cuenta con experiencia en más de una plataforma, y se anima a compararlas. Lo que revela que el uso extendido de las plataformas LMS y que se trataba de una herramienta algo familiar para él.

La mejor plataforma es Blackboard porque no tienes que estar moviéndote. El Blackboard cambia se adapta por sí mismo. Uso mucho los foros para que se presenten al inicio del curso. A partir de ahí puedo dar ejemplos más precisos. Yo propicié que usen grupos de Whatsapp para resolver casos puntuales. Uso La plataforma LMS de la universidad hace años y funciona muy bien. D1(M62)

El valor de las herramientas digitales en la labor de un docente universitario se evidencia de manera elocuente en el testimonio proporcionado. Estas herramientas no solo representan una vía para estimular la participación de estudiantes menos activos, sino que también se han convertido en pilares fundamentales para potenciar el aprendizaje y la interacción en el entorno académico actual donde el uso de la modalidad a distancia esta tan difundida. Un punto que vuelven a destacar un par de docentes es que ya conocían la plataforma LMS y no les resultaba extraña, pero que les servía de punto de partida para explorar otras opciones.

Para mis cursos no uso la plataforma la plataforma LMS de la universidad, uso Neo. Pero para el programa me ha parecido súper dinámica. D3(F47)

La plataforma LMS de la universidad ya lo conozco. El conocer estas herramientas te abre el horizonte para buscar muchas más. D9(M60)

4.3.1.2 Uso de otros recursos digitales para la modalidad a distancia

Ahshan (2021) pone énfasis en el reto de mantener la atención de los estudiantes durante las sesiones en la modalidad a distancia y señala que recursos como Google Meet, Jamboard, Google chat, Mentimeter entre otros permiten mantenerlos estudiantes enfocados y activos. De los nueve participantes, nueve (100%) fueron los que dieron respuestas sobre este punto. En la siguiente tabla se recogen las citas relacionadas.

Tabla 16

Uso de otros recursos digitales para la modalidad a distancia

Código de docente	Uso de otros recursos digitales para la modalidad a distancia (100%)
D1(M62)	Uso las herramientas que tenemos, encuestas en la clase, pequeños cuestionarios y a pesar de que es virtual ven que es dinámica. Herramientas favoritas: Jamboard,

	Tareas (similar a Jamboard). La mejor plataforma es Blackboard porque no tienes que estar moviéndote. El Blackboard cambia se adapta por sí mismo. Uso mucho los foros para que se presenten al inicio del curso. A partir de ahí puedo dar ejemplos más precisos. Yo propicié que usen grupos de Whatsapp para resolver casos puntuales
D2(F52)	Herramientas tecnológicas. Resistencia a Kahoot porque no aplica a su curso. Genially, Padlet, Keynote. Kahoot no aplica porque fomenta la competitividad. 32. Utiliza Miro. Otros colegas usan mucho Kahoot. Sobre tecnología no aplicaban. Solo Padlet porque una compañera lo usaba. Le gustaría más herramientas colaborativas. Era más complicado de lo que ya utilizaba por eso no lo uso. Nube de palabras. No es meter tecnología, por meter.
D3(F47)	Trabajo muchas herramientas digitales en la clase, que la ruleta, que Menti, Kahoot, el tiempo se está acabando. Les gusta mucho las interacciones, el aplauso. En otras universidades y en la Cato se trabaja en Miro para que ellos puedan comparar los pro y contras de su emprendimiento. Menti para dar feedback directo.
D4(M55)	Uso herramientas digitales sirven para animar a los chicos que no participan mucho. Trabajo en equipo, mapas conceptuales, Kahoot, Menti, Jambord y Miro lo utilizan. Todos ahora están conectados y las usan también en modalidad presencial. Foros le han servido, podcast, videos cortos de youtube, whatsapp. Whatsapp manda algunas cosas antes de la clase. Debemos hablar en el lenguaje que usan los estudiantes.
D5(F56)	Otros tipos de herramientas como Jambord, Canvas. Herramientas tecnológicas. 20 Genially, Kahoot, con los adultos Google docs. 23 Jamboard puedes ver la participación de todos ellos. 24 Uso videos. Me pone desafíos, pero también me sirve en mi vida cotidiana, expresión,
,D6(M54)	19 Preparar dinámicas para que participen los alumnos. Kahoot 24 Me enseñaron un curso con 10 herramientas que tengo listo para revisarlo 30 En primer lugar cómo puedo planificar mis cursos con tecnología, en segundo lugar habilidades blandas. 32 Yo no entro a redes sociales, Storytelling. Storytime. 45 Me gustaría cursos para aprender a usar herramientas para elaborar material. Como un taller en el que las pueda usar
D7(M42)	Me enseñaron varias herramientas, pero al final te quedas con las más sencillas. Uso mucho Slider. Uso Miro, pero es algo complejo. Se pierde tiempo. 21 Utilizo más el Jamboard, es más sencillo y es más fácil. Jamboard lo uso para el trabajo colaborativo. Muchos alumnos siguen en la clase desde el celular, por eso sirve para la clase presencial. Slido sirve de la misma manera.
D8(F49)	20 Menti, juego propios, Wordwall 27 Pizarras digitales, santillana tics, jueguitos 29 Podría usar juegos en presencial Kahoot 30 Juegos con sintaxis. Siempre he sido curiosa con TICS. 32 Por recomendación de colegas, qué estás usando. Y voy buscando. Padlet. Posit Más bonito. Canvas 39 Con google drive puede ver como están corrigiendo, entre ellos discuten, me hacen consultas.
D9(M60)	Un video cambia la noción del tiempo. Manejas contenido. 33 Kahoot, Google forms, Google Drive. Kahoot lo usas como Mentimeter, como ellos no saben empezamos con Kahoot y terminamos con Kahoot. Los tienes que motivar a participar. Conocí Mentimeter, un colega me lo enseñó. La primera vez que lo use puse muchas preguntas. Me di cuenta de que es para tiempos cortos. El conocer estas herramientas te abre el horizonte para buscar muchas más. Mind mapas mentales.

Los testimonios de los nueve docentes (100%) indican que hacen uso de una gran variedad de recursos digitales, lo que es un buen indicador de que por lo menos en este grupo de docentes se ha superado el analfabetismo tecnológico propiciando así el perfeccionamiento de sus competencias docentes de acuerdo con lo señalado por Chanto & Marcela (2021).

Uno de los docentes señala que su participación del programa VICEVERSA le permitió conocer una gran cantidad de recursos digitales pero que prefiere usar los que son más simples.

Me enseñaron varias herramientas, pero al final te quedas con las más sencillas. Uso mucho Slider. Uso Miro, pero es algo complejo. Se pierde tiempo. Utilizo más el Jamboard, es más sencillo y es más fácil. Jamboard lo uso para el trabajo colaborativo. Muchos alumnos siguen la clase desde el celular, por eso sirve para la clase presencial. Slido sirve de la misma manera. D7(M42)

La cantidad de recursos digitales que se mencionan es realmente amplia, aunque podemos analizar los testimonios de acuerdo con lo planteado por Leiva et al. (220) que clasifica los recursos por su modalidad de uso: sincrónica y asincrónica.

Entre las asincrónicas encontramos recursos como Google Drive, Google Docs, el correo electrónico entre otras. Los testimonios que incluyen este tipo de recursos son los siguientes y tienen en común que aluden a plataformas LMS principalmente.

Uso las herramientas que tenemos, encuestas en la clase, pequeños cuestionarios y a pesar de que es virtual ven que es dinámica. Herramientas favoritas: Jamboard, Tareas (similar a Jamboard). La mejor plataforma es Blackboard porque no tienes que estar moviéndote. El Blackboard cambia se adapta por sí mismo. Uso mucho los foros para que se presenten al inicio del curso. A partir de ahí puedo dar ejemplos más precisos. Yo propicié que usen grupos de Whatsapp para resolver casos puntuales. D1(M62)

Un video cambia la noción del tiempo. Manejas contenido. 33 Kahoot, Google forms, Google Drive. Kahoot lo usas como Mentimeter, como ellos no saben empezamos con Kahoot y terminamos con Kahoot. Los tienes que motivar a participar. Conocí Mentimeter, un colega me lo enseñó. La primera vez que lo use puse muchas preguntas. Me di cuenta de que es para tiempos cortos. El conocer estas herramientas te abre el horizonte para buscar muchas más. Mind mapas mentales. D9(M60)

Los testimonios de los docentes en su mayoría están centrados en los recursos sincrónicos como Kahoot, Whatsapp, Zoom, Jamboard, Google Meet, Padlet. Los testimonios de los siguientes docentes incluyen ese tipo de recursos. Que tienen en común propiciar la participación de los estudiantes y mantenerlos activos durante las sesiones sincrónicas que se pueden dar por ejemplo por Zoom. De acuerdo con

Redhaei et al. (2022), los estudiantes durante las clases a distancia se distraen con mayor facilidad que durante las clases presenciales. Ese parece ser el motivo por el que los docentes tienen en mente una mayor cantidad de recursos de este tipo.

Uso herramientas digitales sirven para animar a los chicos que no participan mucho. Trabajo en equipo, mapas conceptuales, Kahoot, Menti, Jambord y Miro lo utilizan. Todos ahora están conectados y las usan también en modalidad presencial. Foros le han servido, podcast, videos cortos de youtube, whatsapp. Whatsapp manda algunas cosas antes de la clase. Debemos hablar en el lenguaje que usan los estudiantes. D4(M55)

Trabajo muchas herramientas digitales en la clase, que la ruleta, que Menti, Kahoot, el tiempo se está acabando. Les gusta mucho las interacciones, el aplauso. En otras universidades y en la Cato se trabaja en Miro para que ellos puedan comparar los pro y contras de su emprendimiento. Menti para dar feedback directo. D3(F47)

Como podemos apreciar en los testimonios de los docentes un recurso que se repite constantemente es Kahoot. De acuerdo con Ahmad et al. (2022) este recurso digital proporciona aprendizaje interactivo y sus características permiten al docente diseñar cuestionarios en línea y los estudiantes viven experiencias de aprendizaje divertidas que apelan a su competitividad.

El testimonio de la siguiente docente destaca del resto por mostrar cierta preocupación por el uso del recurso Kahoot, ya que señala que privilegia demasiado la competitividad, en lugar del trabajo colaborativo, lo cual encuentra negativo.

Herramientas tecnológicas. Resistencia a Kahoot porque no aplica a su curso. Genially, Padlet, Keynote. Kahoot no aplica porque fomenta la competitividad. 32. Utiliza Miro. Otros colegas usan mucho Kahoot. Sobre tecnología no aplicaban. Solo Padlet porque una compañera lo usaba. Le gustaría más herramientas colaborativas. Era más complicado de lo que ya utilizaba por eso no lo uso. Nube de palabras. No es meter tecnología, por meter. D2(F52)

La conectividad, tanto en modalidad virtual como presencial, se ha convertido en una característica esencial de la enseñanza contemporánea. El hecho de que todos los estudiantes estén conectados y utilicen estas herramientas demuestra cómo la tecnología ha integrado de manera inseparable la experiencia de aprendizaje con el mundo digital. Esta conexión no solo amplía el alcance de la educación, sino que también brinda a los educadores la capacidad de adaptarse a diversos entornos de aprendizaje.

Uso herramientas digitales sirven para animar a los chicos que no participan mucho. Trabajo en equipo, mapas conceptuales, Kahoot, Menti, Jambord y Miro lo utilizan. Todos ahora están conectados y las usan también en modalidad presencial. Foros le han servido, podcast, videos cortos de youtube, whatsapp. Whatsapp manda algunas cosas antes de la clase. Debemos hablar en el lenguaje que usan los estudiantes. D4(M55)

El testimonio también destaca la utilidad de foros, podcasts, videos cortos de YouTube y la aplicación de mensajería WhatsApp. Estas herramientas ofrecen canales adicionales para el intercambio de ideas, la discusión y la distribución de contenido relevante. El uso de WhatsApp para enviar información antes de la clase destaca la importancia de la comunicación fluida y la preparación previa para optimizar el tiempo de enseñanza. Asimismo, el reconocimiento de que es crucial "hablar en el lenguaje que usan los estudiantes" destaca la iniciativa de los docentes de adaptarse a los canales de comunicación preferidos por la generación actual. Esta adaptabilidad no solo mejora la comunicación, sino que también refuerza la conexión entre el contenido académico y la realidad cotidiana de los estudiantes, haciendo que la enseñanza sea más relevante y accesible.

La variedad de herramientas digitales mencionadas, como trabajo en equipo, mapas conceptuales, Kahoot, Menti, Jambord y Miro, demuestra la diversidad de opciones digitales que un docente puede adoptar para enriquecer su enseñanza. Estas plataformas no solo facilitan la presentación de información de manera interactiva, sino que también fomentan la participación de todos los estudiantes, incluso aquellos que tienden a no involucrarse plenamente en las clases.

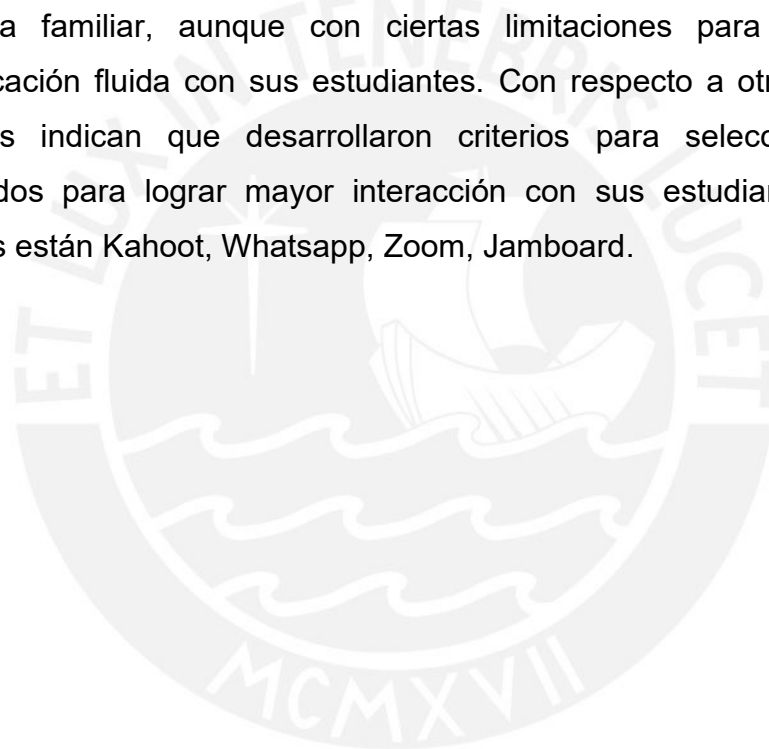
En síntesis, los testimonios de los nueve docentes (100%) indican que el programa VICEVERSA ha cumplido su objetivo de fortalecer las competencias tecnológicas de dichos docentes en los aspectos del uso de la plataforma LMS que de por sí ya les resultaba familiar y en el uso de otros recursos digitales que usaban como complemento para dicha plataforma, sobre todo en el aspecto de la comunicación y la interacción con sus estudiantes, lo que enriqueció la experiencia educativa en la modalidad a distancia.

Conclusiones

- Los nueve docentes que formaron parte del estudio valoraron de forma positiva su participación en el programa VICEVERSA e indicaron que efectivamente contribuyó al fortalecimiento de sus competencias docentes en el contexto de la pandemia COVID-19.
- La totalidad de los docentes señalaron que el programa contribuyó positivamente al fortalecimiento de su competencia relacionada a sus habilidades blandas. Con respecto a la autoconciencia el programa les dio herramientas para reflexionar sobre su labor docente y lo que sienten. Esta reflexión les permitió detectar y trabajar en sus propias debilidades y explotar sus fortalezas, ello se tradujo a su vez en un fortalecimiento de la confianza en sí mismos. Ese proceso interno les permitió captar mejor lo que sentían sus propios estudiantes, fortaleciendo su habilidad de empatía. Establecida la empatía se daba paso al fortalecimiento de la comunicación a través de las pantallas a lo que contribuyó el contacto con técnicas teatrales con mejor manejo del tono de voz y de lenguaje no verbal. Establecer este vínculo de comunicación con los estudiantes fue importante debido al contexto de distanciamiento provocado por la pandemia COVID-19.
- El 67% de los docentes señalaron que el programa contribuyó positivamente al fortalecimiento de su competencia metodológica. Les permitió fortalecer sus habilidades de planificación de clase y ser más flexibles para dosificar el contenido dependiendo de la respuesta de los estudiantes, en especial en las clases a distancia que involucran tanto actividades sincrónicas como asincrónicas. Este punto estaría relacionado con la habilidad de empatía que lleva al docente a ponerse en el lugar del estudiante. Con respecto a la evaluación de los aprendizajes el recurso de la rúbrica fue muy valorado pues ayuda al mismo docente a clarificar los aprendizajes que espera promover en sus clases. Con respecto a gestionar las metodologías de trabajo didáctico los docentes indicaron que el programa les brindó nuevos recursos y dinámicas.

Se encontró sin embargo un docente con mayor trayectoria que señaló ya conocer las metodologías propuestas por capacitaciones anteriores, por lo que no percibió mayor beneficio en ese aspecto por parte del programa. En general, se encuentra que el programa sirvió para adaptar sus metodologías a la modalidad a distancia, impuesta por el contexto de la pandemia COVID-19.

- La totalidad de los docentes señalaron que el programa contribuyó al fortalecimiento de su competencia tecnológica. Con respecto al uso didáctico de las nuevas tecnologías los docentes indicaron que la plataforma LMS ya les resultaba familiar, aunque con ciertas limitaciones para mantener una comunicación fluida con sus estudiantes. Con respecto a otros recursos los docentes indican que desarrollaron criterios para seleccionar los más apropiados para lograr mayor interacción con sus estudiantes. Entre sus favoritos están Kahoot, Whatsapp, Zoom, Jamboard.



Recomendaciones

- A nivel teórico se recomienda seguir investigando en el campo de capacitación docente en instituciones de educación superior, especialmente en educación continua tomando en cuenta el impacto del desarrollo de las habilidades blandas de los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- A nivel metodológico se recomienda extender la investigación a los docentes que no han concluido el programa mediante una encuesta que permita identificar su nivel de satisfacción y motivos de abandono del programa.
- A nivel práctico se recomienda mantener y fortalecer los ejes relacionados con las habilidades blandas, ya que han demostrado satisfacer una necesidad presente en los docentes.
- A nivel práctico se recomienda asimismo fortalecer el eje relacionado con las competencias metodológicas, en especial a lo relacionado a la evaluación, ya que fueron los cursos de ese eje que recibieron mayores comentarios positivos
- A nivel práctico se recomienda con respecto al fortalecimiento de la competencia tecnológica ofrecer cursos que desarrollen temas en tendencia como el uso de la inteligencia artificial, ya que fue un tema que se mencionó como de alto interés por parte de los docentes.

Referencias bibliográficas

- Ahmad, A., Mukhaiyar, & Atmazaki. (2022). Exploring Digital Tools for Teaching Essay Writing Course in Higher Education: Padlet, Kahoot, YouTube, Essaybot, Grammarly. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 16(13), 200–209. <https://doi.org/10.3991/ijim.v16i13.30599>
- Ahshan, R. (2021). A framework of implementing strategies for active student engagement in remote/online teaching and learning during the covid-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(9). <https://doi.org/10.3390/educsci11090483>
- Akram, F., UI Haq, M. A., Malik, H. A., & Mahmood, N. (2021). Effectiveness of Online Teaching during COVID-19. *2021 International Conference on Innovation and Intelligence for Informatics, Computing, and Technologies, 3ICT 2021*, 568–573. <https://doi.org/10.1109/3ICT53449.2021.9582144>
- Al Redhaei, A., Awad, M., & Salameh, K. (2022). Assessing the Impact of Gamification in Higher Education: An Experimental Study using Kahoot! and Nearpod During COVID-19 Pandemic. *2022 Advances in Science and Engineering Technology International Conferences, ASET 2022*. <https://doi.org/10.1109/ASET53988.2022.9734892>
- Aldahdouh, T. Z., Murtonen, M., Riekkinen, J., Vilppu, H., Nguyen, T., & Nokelainen, P. (2023). University teachers' profiles based on digital innovativeness and instructional adaptation to COVID-19: Association with learning patterns and teacher demographics. *Education and Information Technologies*, 1–19. <https://doi.org/10.1007/S10639-023-11748-Y/TABLES/4>
- Al-Sa'di, A., Yamjal, P., Ahmad, E., Panjabi, R., Allott McPhee, C. A. M., & Guler, O. (2023). Assessing Educators' Soft Skills: Developing a Self-Assessment Instrument. *Administrative Sciences*, 13(9). <https://doi.org/10.3390/admsci13090208>
- Anghel, E. (2023). The Good, the Bad, and the Pandemic: An Intra-Group Approach to Exploring Students' Experiences with Collaborative Learning During COVID-19. *Teaching and Learning Inquiry*, 11. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.11.13>
- Berra, C., & Ramírez, M. (2021). *Effects of COVID 19 lockdown on the use of LMS platforms for virtual education*.
- Blaik-Hourani, R., Litz, D., Ali, N., Azaza, M., & Parkman, S. (2023). Abu Dhabi school leaders' emotional intelligence: dimensions, deficits, and capacity building for school improvement. *Educational Research for Policy and Practice*, 22(2), 259–282. <https://doi.org/10.1007/s10671-023-09336-5>
- Boudamoussi, S. El, & Zurich, E. (2022). Using Criteria-Based Assessment Rubrics for Online Marking: Technological and Pedagogical Challenges. En *Journal of Higher Education Theory and Practice* (Vol. 22, Número 8).
- Cain, M., Campbell, C., & Coleman, K. (2023). 'Kindness and empathy beyond all else': Challenges to professional identities of Higher Education teachers during COVID-19 times. *Australian Educational Researcher*, 50(4), 1233–1251. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00552-1>

- Cea-Leiva, F., Pascual Hoyuelos, G., García Hormazábal, R., Sanhueza Jara, S., & Cristi González, R. (2022). Educación a distancia en emergencia: Experiencias de docentes universitarios del Sur de Chile en tiempos de covid-19. *Perspectiva Educacional*, 61(3). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.3-art.1320>
- Chifamba, C. (2022). Impact of COVID 19 Pandemic on Learning Experiences of Teachers-in- Training: Case of Second Year Student Teachers. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 73–80. <https://doi.org/10.9734/ajess/2022/v26i130619>
- Duschl, R. A. (2019). Learning progressions: framing and designing coherent sequences for STEM education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1(1). <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0005-x>
- Emanuel, F., Ricchiardi, P., Sanseverino, D., & Ghislieri, C. (2021). Make soft skills stronger? An online enhancement platform for higher education. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100096. <https://doi.org/10.1016/J.IJEDRO.2021.100096>
- Fernandes, S., Araújo, A. M., Miguel, I., & Abelha, M. (2023). Teacher Professional Development in Higher Education: The Impact of Pedagogical Training Perceived by Teachers. *Education Sciences*, 13(3). <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI13030309>
- Flick. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata. www.edmorata.es
- García, E., & García, R. (2003). *Educación continua en la universidad nacional autónoma de México: estrategias gestión y casos*. Red de Educación Continua - UNAM .
- García, M., & García, A. (2023). Formación de competencias docentes en la universidad. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina RPNS*, 2346(2). <https://revistas.uh.cu/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Frevistas.uh.cu%2Frevflacso%2Farticle%2Fdownload%2F4402%2F3991%2F4769>
- Göbel, K., Neuber, K., Lion, C., & Cukierman, U. (2023). Self-Efficacy in Online Teaching during the Immediate Transition from Conventional to Online Teaching in German and Argentinian Universities—The Relevance of Institutional Support and Individual Characteristics. *Education Sciences*, 13(1). <https://doi.org/10.3390/educsci13010076>
- Goleman, D. (2007). *Social intelligence: The New Science of Human Relationships*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2017). *La inteligencia emocional: por qué es más importante que el cociente intelectual*. Penguin Random House Grupo Editorial S.A.
- Goleman, D., & Cherniss, C. (2024). OPTIMAL LEADERSHIP AND EMOTIONAL INTELLIGENCE. *Leader to Leader*. <https://doi.org/10.1002/ltl.20813>

- González, A. C. (2021). Herramental pragmático para el dictado de clases sincrónicas en modalidad remota. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1–3. <https://doi.org/10.24320/REDIE.2021.23.E2R.4474>
- Gul, S., Mahboob, U., Yasmin, R., Khan, R. A., Baseer, N., & Abrar, S. (2021). Know thyself: Development and validation of self-awareness of teaching skills (SATS) measuring instrument for medical teachers. *Medical Teacher*, 43(12), 1406–1412. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2021.1948518>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación - Sexta Edición* (S. A. D. C. V. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, Ed.).
- Kumar, N., Tandon, R., & Misra, N. (2022). Emotional Intelligence as Intangible Class Content for Effective Communication in Managing University Classes: A Bibliometric Analysis. *Journal of Content, Community and Communication*, 16(8), 26–36. <https://doi.org/10.31620/JCCC.12.22/03>
- Lai, P. K., Portolese, A., & Jacobson, M. J. (2017). Does sequence matter? Productive failure and designing online authentic learning for process engineering. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1217–1227. <https://doi.org/10.1111/bjet.12492>
- Leiva, K., Elizabeth Gutiérrez Jiménez, A., del Pilar Vásquez Rojas, C., Elizabeth Chávez Lezama, S., Reynosa Navarro, E., Educativa, I., Trujillo, L., Reyes, L., Jiménez, G., Rojas, V., Lezama, C., & Navarro, R. (2020). *Collaborative Online Learning And Self-Employed Lear-Ning In Distance Education*.
- López-Barajas, E. (2009). *El paradigma de la educación continua: retos del siglo xxi*. Ediciones Narcea / Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Meishar-Tal, H., & Levenberg, A. (2021). In times of trouble: Higher education lecturers' emotional reaction to online instruction during COVID-19 outbreak. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7145–7161. <https://doi.org/10.1007/S10639-021-10569-1/TABLES/6>
- Mondragón-Barrios, L. (2009). *Consentimiento informado: una praxis dialogica para la investigacion*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2788237/>
- Moorhouse, B. L., & Wong, K. M. (2022). Blending asynchronous and synchronous digital technologies and instructional approaches to facilitate remote learning. *Journal of Computers in Education*, 9(1), 51–70. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00195-8>
- Motwani, B., Singh, D., Kulkarni, S., & Shetty, L. (2021). Need For Adoption Of Digital Communication Skills In The Teaching-Learning Process Post Covid Crisis. En *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)* (Vol. 12, Número 6).
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi8wKvljsT_AhXaHrkGHZ2nAH8QFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Fgc.scalahed.com%2Frecursos%2Ffiles%2F161r%2Fw24802w%2FNino-

Rojas-Victor-Miguel_Metodologia-de-la-Investigacion_Disenoy-ejecucion_2011.pdf&usg=AOvVaw0OadOr7WlbgPu4bedgFsZe

- O'Brien, E., Halton, C., Rose, J., & Drinan, C. (2023). Teaching empathy on an online social work placement: Relationship-based practice teaching. *Journal of Practice Teaching & Learning*, 20(1), 67–87.
- Oliveira, D. S., Garcia, L. T. D. S., & Goncalves, L. M. G. (2021). A Survey on Continuing Education of Teachers in Educational Robotics. *2021 Latin American Robotics Symposium (LARS), 2021 Brazilian Symposium on Robotics (SBR), and 2021 Workshop on Robotics in Education (WRE)*, 348–353. <https://doi.org/10.1109/LARS/SBR/WRE54079.2021.9605366>
- Oliveira, G., Grenha Teixeira, J., Torres, A., & Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1357–1376. <https://doi.org/10.1111/BJET.13112>
- Organización Internacional del Trabajo - OIT. (2021). *Global call to action: for a human-centred recovery from the COVID-19 crisis that is inclusive, sustainable and resilient*.
- Panadero, E., Fraile, J., Pinedo, L., Rodríguez-Hernández, C., & Díez, F. (2022). Changes in classroom assessment practices during emergency remote teaching due to COVID-19. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 29(3), 361–382. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2067123>
- Pereira, I., Ferreira, J., Francisco, M., Rodrigues, C., Esperanca, C., Mineiro, J., Pedro, S., Maximiano, C., & Almeida, M. (2021). Teacher training as a starting point to support the initial challenges of emergency remote learning - case study. *SIIE 2021 - 2021 International Symposium on Computers in Education*. <https://doi.org/10.1109/SIIE53363.2021.9583660>
- Phaneendra, J., Kumar, V. S., Krishnaveni, S., & Manaswini, N. (2022). Evaluation of students learning during COVID -19 lockdown period by e – assessment: A perceptual study. *International Journal of Clinical Biochemistry and Research*, 9(2), 135–140. <https://doi.org/10.18231/j.ijcbr.2022.027>
- Prestiadi, D., Wiyono, B. B., & Mustabsyiroh, N. (2021). Analysis of online learning media at SIPEJAR as a learning management system (LMS) during the Covid-19 pandemic in improving student performance. *Proceedings - 2021 7th International Conference on Education and Technology, ICET 2021*, 74–80. <https://doi.org/10.1109/ICET53279.2021.9575115>
- Rai, U. S., & Basnet, H. B. (2021). The Perception of the Teachers Towards Virtual Class and Obstacles During Covid-19 Lockdown Phase. *Journal of Research and Development*, 4(3), 43–58. <https://doi.org/10.3126/jrdn.v4i3.39956>
- Ramos-Pla, A., Del Arco, I., & Flores Alarcia, Ò. (2021). University Professor Training in Times of COVID-19: Analysis of Training Programs and Perception of Impact on Teaching Practices. *Education Sciences 2021, Vol. 11, Page 684*, 11(11), 684. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI11110684>

- Rasiah, R., Turner, J. J., & Ho, Y. F. (2019). The impact of emotional intelligence on work performance: Perceptions and reflections from academics in Malaysian higher education. *Contemporary Economics*, 13(3), 269–282. <https://doi.org/10.5709/ce.1897-9254.312>
- Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa (RECLA). (2023). *Nueva definición de la educación continua*. <https://recla.org/blog/nueva-definicion-de-la-educacion-continua/>
- Red Universitaria de Educación Continua - Chile. (2023). *Definición de Educación Continua*. <https://rededucacioncontinua.cl/definicion-de-educacion-continua/>
- Remacle, A., Bouchard, S., & Morsomme, D. (2023). Can teaching simulations in a virtual classroom help trainee teachers to develop oral communication skills and self-efficacy? A randomized controlled trial. *Computers and Education*, 200. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104808>
- Ross, P. M., Scanes, E., & Locke, W. (2023). Stress adaptation and resilience of academics in higher education. En *Asia Pacific Education Review*. Springer Science and Business Media B.V. <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09829-1>
- Sánchez, A. (2019). *La práctica de la educación continua: De docentes en Berlín y Lima desde la teoría de la educación de adultos* (Primera edición). Pontificia Universidad Católica del Perú - Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).
- Sánchez González, M., Miró Amarante, M. L., Ruiz Rey, F. J., & Cebrián De La Serna, M. (2022). Evaluation of online teacher training programs on innovation and digital competences during covid-19: #webinarsunia. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 121–140. <https://doi.org/10.5944/RIED.25.1.30763>
- Sardinha Peixoto, L., Cuzatis Gonçalves, L., Dutra Da Costa, T., Tavares, C. M. de M., Dantas Cavalcanti, A. C., & Antunes Cortez, E. (2013). *Educación permanente, continuada y de servicio: desvelando sus conceptos*.
- Seppänen, S., Tiippana, K., Jääskeläinen, I., Saari, O., & Toivanen, T. (2019). Theater Improvisation Promoting Interpersonal Confidence of Student Teachers: A Controlled Intervention Study. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 24(1), 5–25. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.244>
- Skjongs Rolf, Skjongs R., Benedikte Wentworth, D., & Norske Veritas, D. (2001). *Expert judgment and risk perception*. <https://www.researchgate.net/publication/286613666>
- Stare, J., Klun, M., & Dečman, M. (2023). A Case Study on the Development of Digital Competences of Teachers at the University of Ljubljana. *NISPA Journal of Public Administration and Policy*, 16(1), 138–166. <https://doi.org/10.2478/NISPA-2023-0006>
- Svence, G., & Briška, I. (2022). Teachers' Social-Emotional Health and Resilience in Covid-19 Crisis: Latvian Sample. *Human, Technologies and Quality of Education*, 2022, 402–417. <https://doi.org/10.22364/htqe.2022.29>

- UNESCO. (2013). *Background and criteria for teacher-policy development in Latin America and the Caribbean*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245226>
- UNESCO. (2020). *The Lifelong Learning approach: implications for education policy in Latin America and the Caribbean*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632>
- Vargas Zúñiga, F. (2014). O conceito de aprendizagem ao longo da vida e os Marcos nacionais de qualificações: uma via para a integração entre a educação profissional e aeducação. *Boletim Técnico do Senac*.
<https://www.oitcinterfor.org/node/6926>
- Veronica, C., Novelli, L., Colella-Santos, M. F., Antonelli, T., & Hein, D. (2022). *Posters Speech, Language and Hearing Sciences 21 st Congress of Otorhinolaryngology Foundation*.
- Zabalza, M. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, LVIII(21), 459–490.
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68–80.
- Zabalza, M. (2011a). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação*, 36(3), 397–423.
<https://doi.org/10.5902/198464442969>
- Zabalza, M. (2011b). *Metodología docente*. 9(3), 25–36.
- Zabalza, M. (2021). *Reconstruyendo la Educación Superior a partir de la pandemia por Covid-19* (A. Rivera, Ed.). Editorial Arquinza.
https://play.google.com/books/reader?id=ZEQPEAAAQBAJ&pg=GBS.PP1&hl=es_419
- Zharova, M. V., Trapitsin, S. Y., Timchenko, V. V., & Skurihina, A. I. (2020). Problems and opportunities of using LMS moodle before and during COVID-19 Quarantine: Opinion of teachers and students. *Proceedings of the 2020 IEEE International Conference “Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies”, IT and QM and IS 2020*, 554–557. <https://doi.org/10.1109/ITQMIS51053.2020.9322906>
- Zhong, L., Qi, C., & Gao, Y. (2021). Construction of Continuing Education Teaching Quality Evaluation System Based on BP Neural Network. *2021 International Symposium on Advances in Informatics, Electronics and Education (ISAIEE)*, 348–351. <https://doi.org/10.1109/ISAIEE55071.2021.00091>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia							
Objetivo	Objetivos específicos	Categoría	Subcategorías	Definición de subcategoría	Informantes	Técnicas	Instrumentos
<p>Analizar la percepción de los profesores de educación continua de una universidad privada de Lima, sobre la contribución de un programa de capacitación en modalidad a distancia al fortalecimiento de sus competencias docentes en el contexto de la pandemia COVID-19</p>	<p>Describir la valoración de los participantes sobre la contribución del programa al fortalecimiento de su competencia docente relacionada a sus habilidades blandas</p>	<p>Competencias docentes</p>	<p>Competencia habilidades blandas</p>	<p>Comprende la autoconciencia y la confianza en uno mismo entre las personales. Por el lado de las sociales incluye a la empatía y la comunicación.</p>	<p>Enfoque cualitativo: Se eligieron a 9 de 29 docentes. El criterio para elegir a los docentes fue que hayan concluido el programa de capacitación y que accedieran a participar del estudio.</p>	<p>Entrevista semiestructurada</p>	<p>Guía de entrevista</p>
	<p>Describir la valoración de los participantes sobre la contribución del programa al fortalecimiento de su competencia metodológica</p>		<p>Competencia metodológica</p>	<p>Comprende planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje con énfasis en secuencia didáctica y uso equilibrado de actividades sincrónicas/ asincrónicas, evaluar los aprendizajes con énfasis en rúbrica y retroalimentación y gestionar las metodologías de trabajo didáctico con énfasis en el rol activo del estudiante y la actividad colaborativa</p>			
	<p>Describir la valoración de los participantes sobre la contribución del programa al fortalecimiento de su competencia tecnológica</p>		<p>Competencia tecnológica</p>	<p>Comprende el manejar didácticamente las nuevas tecnologías con énfasis en el uso de la plataforma LMS y uso de otros recursos digitales para la modalidad a distancia.</p>			

Anexo 2: Consentimiento informado para participantes de la investigación

Estimados docentes de educación continua

La presente investigación está a cargo del licenciado Jorge Luis Prado Morante estudiante de posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en la maestría de Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

El objetivo de este estudio es analizar la percepción de los profesores de educación continua de una universidad privada de Lima, sobre la contribución de un programa de capacitación en modalidad a distancia orientado al fortalecimiento de sus competencias docentes en el contexto de la pandemia COVID-19. Su participación es totalmente voluntaria y toda la información que se recoja será estrictamente confidencial y sólo para los fines de la investigación.

Si accede a participar se coordinará una entrevista, que tomará aproximadamente cuarenta minutos de su tiempo y que se hará en el momento que le sea más conveniente. Dicha entrevista será grabada, así el investigador podrá transcribir de forma fidedigna sus ideas. Todo esto en completa confidencialidad.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo de esta investigación, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted.

Muchas gracias por su participación.

Yo,

doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita presentada en el consentimiento informado. Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí. Entiendo que recibiré una copia de esta ficha de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Jorge Luis Prado Morante al correo jorge.prado@pucp.edu.pe

Firma:

Fecha:



Anexo 3: Guía de entrevista

Guía de entrevista para docentes de educación continua

Estimado docente,

Mi nombre es Jorge Luis Prado Morante, estudiante de la maestría de Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). De antemano, agradezco su disponibilidad y disposición por ser parte de esta investigación que tiene el siguiente objetivo:

Analizar la percepción de los profesores de educación continua de una universidad privada de Lima sobre el fortalecimiento de sus competencias docentes a partir de su participación en un programa de capacitación en modalidad a distancia. Una vez leído y firmado el consentimiento informado y de conocer el objetivo de este estudio, le pido responder las siguientes preguntas relacionadas a su participación en el programa de capacitación virtual para docentes de educación continua entre el año 2021 y 2022.

Le pido por favor responder con total sinceridad, ya que la información será completamente confidencial y solo se utilizará para fines de esta investigación.

Muchas gracias.

¿Otorgo mi consentimiento para participar en esta investigación?

Sí/No

—

Sección: Información general

En esta sección la intención es recoger información general sobre el docente.

A. ¿Edad? ____

B. ¿Sexo? M F

C. ¿En qué unidad o unidades de la PUCP enseña cursos de educación continua?

D. ¿Cuántos años de experiencia docente en educación superior tiene?

¿Dónde?

E. ¿En qué modalidades de clase ha dictado luego de participar del programa?

- F. ¿Ha participado anteriormente en programas de capacitación docente?
- G. ¿Qué grado académico más alto que posee?
- H. ¿Qué lo motivó a participar en este programa de capacitación?
- I. ¿Cuáles han sido las principales dificultades y aciertos en el último curso que dictaste respecto a la escucha activa, empatía?

Sección: Competencia habilidades blandas

- 1) ¿Consideras que luego de participar del programa ahora puedes detectar de manera más clara oportunidades de mejora en su práctica docente?
- 2) ¿Consideras que luego de participar del programa es más consciente del manejo de su cuerpo y voz durante sus sesiones de clase?
- 3) Después de tu participación en el programa ¿Considera que tiene un mejor desempeño en su práctica docente? ¿En qué aspectos? Un ejemplo.
- 4) ¿Considera que su capacidad para generar un clima favorable al aprendizaje durante sus sesiones de clase ha mejorado? Contar alguna situación en la que lo hayas notado.
- 5) ¿Consideras que ahora está más preparado para abordar diferentes modalidades en el dictado de clase ya sean estas presencial, semipresencial o a distancia?

Sección: Competencia tecnológica

- 6) ¿Consideras que ahora conoces mejor las potencialidades de la plataforma La plataforma LMS de la universidad para la planificación de tu curso previo al dictado de clases?
- 7) ¿Considera que ha mejorado tu capacidad para seleccionar recursos y herramientas digitales para tus clases en la modalidad a distancia?
- 8) ¿Podrías utilizar alguno de esos recursos y herramientas digitales en la modalidad presencial? ¿Cuáles serían?
- 9) ¿Has incluido en tus clases alguna herramienta o recurso que permita lograr un rol activo del estudiante? ¿Recuerdas alguna situación o anécdota al respecto?
- 10) ¿Has comentado con algún colega sobre alguna herramienta o recurso digital que te haya parecido especialmente útil?

Sección: Competencia metodológica

- 11) ¿Considera que ha mejorado tu capacidad para planificar actividades sincrónicas y/o asincrónicas para el desarrollo de tu curso?

- 12) ¿Considera que ha mejorado tu capacidad para implementar actividades colaborativas entre estudiante y docente en tu clase?
- 13) ¿Considera que ha mejorado tu capacidad para incorporar ejemplos de situaciones reales en las que se aplique el conocimiento tratado en clase?
- 14) En general, ¿Diría que tu participación en el programa le ha dado la oportunidad para innovar en la manera en que desarrolla sus clases?

