

Necesidades en la migración a la virtualidad según docentes paraguayos

Fecha de recepción: agosto 2020

Fecha de aceptación: octubre 2020

Versión final: enero 2021

Denis, Matías (*) y Schaefer Czeraniuk, Laura Verena (**)

Resumen: Desde el 10 de marzo de 2020 entraron en vigencia todas las medidas en contra del coronavirus, provocando que desde el 11 de marzo todas las escuelas e instituciones de educación superior migraran a la virtualidad. Ante esta situación, los entes reguladores empezaron a generar una serie de medidas para salvar el curso académico, sin embargo, esta no era la única cuestión a atender. La virtualidad dejó al descubierto las necesidades formativas de los docentes de todos los niveles en materia TIC, así como la necesidad de cambio en el sistema educativo y, por extensión en las políticas públicas. Con la intención de apoyar en la migración, la Universidad Autónoma de Encarnación llevó a cabo un curso de capacitación llamado Docente desde casa en el cual se inscribieron más de 1000 docentes en menos de 24 horas. Según los datos recogidos, más del 70% son docentes del nivel básico o medio, de la educación pública, que reclaman el desarrollo de políticas públicas basadas en TIC, porque en más de un 50% de los casos consideran que el currículum educativo sí está adaptado. Además, a pesar de la falta de las políticas nombradas, más del 70% sí realizó docencia mediante las TIC y el 90% manifiesta usarlas de manera habitual en las clases presenciales. Por tanto, las políticas que reclaman parecen relacionadas a factores que nada tienen que ver con la capacitación profesional, aunque los usos habituales señalados no dan cuenta de una efectiva enseñanza con las TIC.

Palabras clave: COVID-19 - enseñanza a distancia - TIC - virtualidad

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 126]

Introducción

A nivel nacional, varias son las políticas que se han propuesto o que han marcado lineamientos para la inclusión de las TIC en la educación, tanto en forma instrumental como en forma de capacitación del recurso humano. Al respecto, se encuentran la “Política de incorporación de TIC al Sistema Educativo Paraguayo” (2010) y el programa de “Mejoramiento de las condiciones de aprendizaje mediante la incorporación de TIC en establecimientos educativos y unidades de gestión educativa en Paraguay” (2015), que es parte de una iniciativa fundamentada en el Plan Nacional de Educación 2024 y la Agenda Educativa 2013-2018. Sin embargo, es necesario tener en cuenta el origen de estas políticas y lineamientos nacionales, situado en los estándares de competencias en TIC para docentes (UNESCO, 2008). Estos suponen un marco amplio de reforma educativa para todos los niveles y para distintos agentes, más en momentos de cambio en los sistemas educativos de manera abrupta por la pandemia. Los estándares guardan íntima relación con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la Educación para Todos, el Decenio de la Alfabetización y el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible, que tienen por fin el reducir la pobreza, mejorar la salud y la calidad de vida, considerando la educación de calidad como un elemento clave del desarrollo.

Así pues, las políticas educativas se realizan con base en tres enfoques: 1) enfoque de nociones básicas de TIC; 2) enfoque de profundización del conocimiento; 3) enfoque de generación de conocimiento. Cada enfoque tiene repercusiones diferentes en los distintos componentes del sistema educativo, que son: 1) pedagogía; 2) práctica y formación profesional del docente; 3) plan de estudios y evaluación; 4) organización y administración de la institución educativa; 5) utilización de las

TIC. Sobre estos componentes, los docentes tienen nuevas funciones, nuevas pedagogías y se requieren nuevos planteamientos en su formación, puesto que la inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje depende de la capacidad de los maestros para estructurar el entorno de aprendizaje de una forma no tradicional, fusionar con las TIC nuevas pedagogías, fomentar clases dinámicas, estimular la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo. De esa manera, se podrán desarrollar metodologías innovadoras, la mejora del entorno de aprendizaje y se estimulará la adquisición de nociones básicas, la profundización del conocimiento y la generación de conocimiento.

Cuando las prácticas están basadas en nociones básicas sobre las TIC, prioriza la capacidad de seleccionar y utilizar métodos educativos apropiados, juegos, entrenamiento y práctica, contenidos de *internet*, complementar objetivos curriculares y enfoques de evaluación, mejorar unidades curriculares o núcleos temáticos, desarrollar métodos didácticos, usar las TIC para gestionar datos y apoyar su propio desarrollo profesional. Cuando se centran en la profundización del conocimiento, que consiste en identificar, diseñar y utilizar actividades específicas que atiendan a los objetivos y prioridades educativas, hacer cambios en el plan de estudio e incidir en la comprensión más que en la amplitud de un contenido.

La evaluación se enfoca a la solución de problemas, supone una evaluación continua con actividades regulares de clase, se basa en un aprendizaje colaborativo basado en proyectos y en problemas. Se trata de responder interrogantes, temas y problemas cotidianos complejos, además de que la enseñanza y el aprendizaje se centran en el estudiante y el docente es un estructurador de tareas, que guía la comprensión y apoya los proyectos.

Sin embargo, habitualmente las políticas educativas se basan más en la alfabetización en TIC, que es la adquisición de conocimientos básicos sobre los medios tecnológicos de comunicación; no en la profundización y generación de conocimiento.

El informe TTISSA (2009) muestra que los programas de formación docente suelen estar desfasados y las necesidades según los distintos países son diferentes, ya que algunos deben potenciar la infraestructura TIC, mientras otros deben potenciar las prácticas pedagógicas. Desde el 10 de marzo de 2020 entraron en vigencia en el Paraguay todas las medidas en contra del coronavirus, provocando que desde el 11 de marzo todas las escuelas e instituciones de educación superior migraran a la virtualidad.

Ante esta situación, los entes reguladores empezaron a generar una serie de medidas para salvar el curso académico. En la línea de potenciar las prácticas pedagógicas, surge el “Plan de educación en tiempos de pandemia del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC)” (2020), puesto que no se prevé el retorno a clases hasta diciembre de 2020. Con este plan de educación, que permite ajustes en caso de que surjan nuevos escenarios, se amplían los medios educativos a través de radio, televisión y distribución de materiales impresos, según diversas condicionantes. Se espera que al menos el 90% de los docentes en servicio del sector oficial desarrollen competencias en el uso de las TIC durante el proceso educativo y la interacción con los estudiantes, dejando de lado toda referencia a docentes del sector privado e, incluso, del nivel superior.

El plan abarca, a grandes rasgos, dos dimensiones, que son la pedagógica y la social. Ambas dimensiones tienen que dar cuenta de la calidad del aprendizaje, el cual requiere de una conectividad, pero también de espacios seguros y amigables, docentes cualificados y motivados. Los docentes cumplen un rol fundamental, por tanto, no solo deben estar equipados con competencias en TIC más precisas, sino también con las habilidades de evaluación y pedagógicas necesarias para implementar los planes de estudio acelerados y las estrategias de aprendizaje diferenciadas (Broadband Commission for Sustainable Development, 2020).

En esta línea, Britze (2020) destaca que el MEC en Paraguay autorizó la implementación de planes de contingencia y el CONES autorizó a las instituciones de educación superior a aplicar herramientas digitales de enseñanza-aprendizaje en el marco de la emergencia sanitaria COVID-19. De esta manera, el docente acostumbrado a clases presenciales “buscó recursos tecnológicos para desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje remoto” (Tomelín, 2020), olvidando que las TIC deben estar centradas en la capacidad de producir y no solo en su potencial como herramientas (Ferrari, Martins y Theodoro 2020).

Se observa el esfuerzo para garantizar el derecho a la educación, pero es importante prestar atención a los obstáculos del proceso de continuidad educativa por diversos aspectos como ser los marcos curriculares y sus prácticas, basados en pedagogías unidireccionales y pasivas.

Esto llevó a que los docentes manifestaran crisis procedimentales (37%), con necesidad de cambiar la metodo-

logía de la enseñanza (85%), dificultades para generar clases *online* o a distancia (66%), el dominio técnico de las herramientas digitales como un desafío (93,5%) y considerar como condición indispensable manejarlas bien (100%) (Araujo de Benitez y Kurth de Álvarez, 2020). Como afirma Engen (2020), el papel del docente ha cambiado.

Se activó la plataforma Tu escuela en casa dirigida a estudiantes, así como un aula virtual para docentes con la intención de facilitar un espacio propio de creación y gestión del aprendizaje *online* y continuar la relación directa y sincrónica entre docentes y estudiantes; también, se promovió la educación en medios masivos con un canal en TV.

Las propuestas del MEC, que exigen un mínimo conocimiento en TIC de acuerdo a sus consignas (Uso de *WhatsApp*, acceso a página *web*, descarga de documentos, relleno de planillas digitales, cargas de documentos en páginas *web*) ha dejado al descubierto los niveles competenciales bajos y necesidades formativas de los docentes de todos los niveles en materia TIC, así como la necesidad de cambio en el sistema educativo y, por extensión en las políticas públicas, ya que las propuestas para la situación actual no están teniendo en cuenta conocimientos sociales y culturales para diseñar prácticas en un contexto caracterizado por creencias y orientaciones normativas estrictas, contrarias a las TIC y las pedagogías emergentes (Engen, 2020).

Como afirma Tapia (2020), se integraron las TIC en cuestiones instrumentales y administrativas, pero no en las académicas a pesar de su potencial. Frente a esto, Castañeda, Esteve y Adell (2018) hablan de modelos institucionales de competencia digital docente (CDD) como ser el National Educational Technology Standards for Teachers (NETS-T) propuesto por la International Society for Technology in Education (ISTE), que se centra en la parte didáctica y en la parte de ciudadanía digital y desarrollo profesional docente. De ahí que Esteve, Castañeda y Adell (2018) realicen una “Propuesta de Modelo de Competencia Docente Integral en el mundo digital”, en que el docente sea un generador y gestor de prácticas pedagógicas emergentes, experto en contenidos pedagógicos digitales, práctico reflexivo aumentado, experto en entornos de aprendizaje enriquecidos, que haga uso de la tecnología desde la perspectiva del compromiso social y para relacionarse con la familia y el entorno del estudiante.

Más profundamente, Colás, Conde y Reyes (2019) plantean un modelo sociocultural de competencia digital, en que el docente es pieza clave y responsable del desarrollo integral de sus estudiantes personal y profesionalmente en un mundo dominado por las TIC. Este modelo hace mención al dominio, la preferencia, la reintegración y la apropiación de las TIC, tanto por parte de los estudiantes como por parte de los docentes. Por el dominio se entiende el conocimiento del funcionamiento técnico, aprendido de manera vernácula; por preferencia que se usan por encima de otras tecnologías; por reintegración que se transfiere su uso a otros contextos; y por apropiación que se domina de una manera profunda por la interiorización. De esa manera, se puede entender que la educación digital tiene la poten-

calidad de ser ubicua y permite estar separados geográficamente, pero interactuar en tiempos sincrónicos o asincrónicos mediante recursos telemáticos. El proceso formativo tiene lugar en el aula virtual o entorno virtual y a diferencia de la presencialidad, tiene un gran valor el autoaprendizaje. Por eso, se planifica con base en ejercicios, materiales de estudio y tutoriales o guías de trabajo. Para ello, las funciones de un docente digitalmente competente suponen elaborar el diseño didáctico de la asignatura (planificar objetivos y competencias de aprendizaje, contenidos, materiales y evaluación); crear y gestionar el entorno digital; mezclar el entorno digital con la presencialidad; elaborar y seleccionar materiales didácticos; desarrollar tutorías individuales; desarrollar conferencias grupales; actualizar la información sobre el desarrollo de la asignatura; evaluar continuamente las tareas; coordinar con otros profesores del curso; colaborar con equipos directos y comunicarse regularmente con las familias.

Con la intención de apoyar en la migración a la virtualidad, la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE), ubicada en la ciudad de Encarnación (Paraguay) y considerada la 3ª ciudad del país con 140.000 habitantes aproximadamente, basada en las propias necesidades detectadas en sus docentes, diseñó y llevó a cabo un curso de capacitación llamado Docente desde casa que preveía enseñar usos básicos de herramientas virtuales y desarrollar conceptos digitales utilizados para la educación virtual (plataformas virtuales, qué son, para qué sirven y cómo se utilizan, aplicativos educativos, aplicaciones de *Google*, aplicativos para videoconferencias). La respuesta de los docentes fue masiva y en menos de 24 horas se inscribieron más de mil docentes, sacando a la luz notables necesidades básicas digitales de los educandos.

Este gran interés puede interpretarse como una afirmación de necesidad de capacitación y actualización por parte del docente sin importar el nivel educativo, tipo de gestión o experiencia laboral. Esto ha llevado al planteamiento de algunas interrogantes como:

¿Qué piensan estos docentes sobre sus niveles competenciales digitales? ¿Han trabajado previamente los docentes con las TIC? ¿Cuáles son los usos habituales practicados por los mismos previos a la pandemia? ¿Consideran los docentes que existen políticas educativas adaptadas al contexto que fomenten la inclusión TIC en la enseñanza? ¿El currículo está actualizado?

Metodología

Al finalizar el curso se aplicó una encuesta elaborada ad hoc de 24 preguntas, atendiendo a las dimensiones sobre caracterización sociodemográfica y laboral, satisfacción sobre los contenidos del curso –los cuales atendían a herramientas, usos, espacios de comunicación y acompañamiento-, políticas educativas y disposición de materiales TIC en los centros educativos y por parte de los estudiantes, conocimientos tecnológicos, experiencia en la realización de docencia mediante las TIC y su uso antes de la pandemia. En este artículo únicamente se determinan cuantitativamente datos referentes a

nivel de procedencia y tipo de gestión (dimensión laboral), políticas públicas y currículum educativo (dimensión de políticas educativas y disposición de materiales), y experiencia previa en la realización de docencia mediante las TIC (dimensión de experiencia y uso). Las respuestas eran cerradas, salvo en aquellas referentes a los usos de las TIC antes de la pandemia.

Respondieron a la encuesta 179 participantes, ya que se usó el muestreo no probabilístico, y se analizaron los datos mediante estadística descriptiva con el SPSS v. 22.

Resultados

Según los datos recogidos, más del 70% son docentes del nivel básico o medio, de la educación pública, por lo que da cuenta de lo referenciado teóricamente, en que las políticas inicialmente implementadas durante la cuarentena estaban dirigidas y pretendían alcanzar al 90% de los docentes del sector oficial. Se puede cuestionar la potencialidad de los esfuerzos estatales, porque la política implementada por el MEC con el espacio de interacción e intercambio por parte de los docentes, o bien parece haber llegado tarde, o bien no satisface las demandas de los docentes. Como se resaltó, este espacio de formación gratuito surge de una institución educativa de gestión privada.

Se puede observar que los encuestados reclaman el desarrollo de políticas públicas basadas en TIC, porque en más de un 50% de los casos consideran que el currículum educativo sí está adaptado, pero que la disposición de recursos e infraestructura no es adecuada. A pesar de la falta de las políticas nombradas, más del 70% manifiesta que sí realizó docencia mediante las TIC y el 90% manifiesta usarlas de manera habitual en las clases presenciales antes de la cuarentena. Estos aspectos son importantes porque, según lo reseñado en el informe TTIS-SA, los países presentan distintas necesidades, unos en potenciación de infraestructura, otros en potenciación de prácticas pedagógicas. Según los datos, la mayor debilidad para los docentes encuestados está en la potenciación de infraestructura. Sin embargo, tal como muestran recientes datos de Araujo de Benítez y Kurth de Álvarez (2020), los docentes manifiestan crisis procedimentales, que no aparecen reflejadas en este estudio.

Conclusión

En conclusión, la falta de infraestructura parece un aspecto determinante en la calidad educativa que pueda alcanzarse durante el estado de emergencia sanitaria. Además, las políticas públicas inicialmente implementadas solo dieron atención al nivel de la educación obligatoria y pública, dejando de lado el nivel de Educación Superior y la educación obligatoria privada, que, en Paraguay, en ambos niveles, tiene una gran incidencia. A modo de referencia, existen en Paraguay aproximadamente 45 universidades de gestión privada frente a 10, aproximadamente, de gestión pública, hecho que da cuenta de que el grueso de matrícula se sitúa en la gestión privada. Este es otro aspecto sobre las políticas públicas en materia educativa que sobrepasan el estudio actual.

Retomando el caso, uno de los aspectos que deben ser profundizados tienen que ver con la percepción del docente acerca del manejo, uso y comprensión de las TIC desde la “Propuesta de Modelo de Competencia Docente Integral en el mundo digital” (Castañeda, Esteve y Adell, 2018). También es importante que se tenga en el enfoque el modelo sociocultural de competencia digital que plantean Colás, Conde y Reyes (2019), en el cual se incluiría el estudio sobre los estudiantes. El hecho que se puede considerar como una alerta es que, si bien los docentes manifiestan una experiencia previa y habitual en el uso de las TIC, la asociación con las políticas públicas en materia de infraestructura y, consecuentemente, en materia de capacitación y actualización docente en la formación para la implementación de las TIC en los entornos escolares (autor), así como lo referenciado como “crisis procedimental” por Araujo de Benítez y Kurth de Álvarez (2020), puede darnos un indicador de que la clase tradicional fue trasladada al entorno virtual centrándose en los recursos tecnológicos (Tomelín, 2020) y que la calidad educativa puede estar en peligro. Este hecho, a corto plazo, puede suponer un problema nacional e internacional, a sabiendas de que sobre la Educación de Calidad referenciada en la Agenda 2030 y en sus Objetivos de Desarrollo Sostenible, Paraguay ya cuenta con alarmantes resultados en materia educativa según informes como PISA-D (2018), Estudio Regional Comparativo y Explicativo- ERCE (2020) y Sistema Nacional de Evaluación Educativa del Paraguay- SNEPE (2018).

Referencias bibliográficas

- Area-Moreira, M., Bonilla, P. J. S., & Mesa, A. L. S. (2020). La transformación digital de los centros escolares. Obstáculos y resistencias. *Digital Education Review*, (37), 15-31.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). La educación Superior en tiempos de COVID-19: Aportes de la Segunda Reunión de diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. Recuperado de <https://publications.iadb.org/es/la-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-los-sistemas-educativos-de-americalatina-y-el-caribe-ante-covid-19>.
- Belando-Montoro, M. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista iberoamericana de educación*, 75, 219-234.
- Britez, M. (2020). La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera.
- Castañeda, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia*, (56). Grupo de Investigación e Innovación Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías “EDULLAB” (2020) Colección enseñar y aprender desde casa.
- Corbella, M. R. (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. [en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11(2), 228.
- De Benítez, M. C. A., & De Alvarez, G. M. K. (2020). La pandemia COVID 19 y la reinención del docente. *AcademicDisclosure*, 1(1), 64- 79.
- De Luca, M. P. (2020). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. *Análisis Carolina*, (33), 1.
- Denis Cácaro, M. (2015). Les technologies de la informació i la comunicació a l'àrea de Llengua en Educació Primària. Trabajo Fin de Grado Maestro en Educación Primaria, mención TIC.
- Díaz, G. A. M., Celis, Z. Y. D., & Cano, J. M. M. (2020). Diseño de un guion para elaborar retroalimentaciones entre pares en un escenario digital. *Eduotec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (72), 34-53.
- Engen, B. K. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 27(61), 9-19.
- García-García, M. D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid 19. *Polo del Conocimiento*, 5(4), 304-324.
- García-Gómez, S., & López-Gil, M. (2020). El blog de aula y el WhatsApp ¿herramientas útiles para la comunicación entre maestras y familias? *Eduotec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (72), 17-33.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). Online Assessment in Higher Education in the Time of COVID-19. *Educ. Knowl. Soc. Gee, J. P., & Esteban-Guitart, M. (2019). El diseño para el aprendizaje profundo en los medios de comunicación sociales y digitales. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 27(58), 9-18.
- Ibáñez, J. S., & de Benito Crosetti, B. (2020). Construcción de itinerarios personalizados de aprendizaje mediante métodos mixtos. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (65), 31-42.
- Iivari, N., Sharma, S. y Ventä-Olkkonen, L. (2020). Transformación digital de la vida cotidiana: ¿cómo la pandemia COVID-19 transformó la educación básica de la generación joven y por qué debería importarle la investigación en gestión de la información? *Revista Internacional de Gestión de la Información*, 102183.
- Lugo, M. T., Ithurburu, V. S., Sonsino, A., & Loiacono, F. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. *Eduotec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), 23-36.
- Manresa, S. T., & García, M. G. (2020). Flipped Classroom: estrategias de aprendizaje y rendimiento en ciencias. *Eduotec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (72), 112-124
- Medina, A. A. (2020). La covid-19-transformacion educativa Obligada. Paraguay 2020. *Academic Disclosure*, 1(1), 40-51.
- Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay. (2020). *Plan de educación en tiempos de pandemia. Tu escuela en cansa*. Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay (2020). Mejoramiento de las condiciones de aprendizaje mediante la incorporación de

- TIC en establecimientos educativos y unidades de gestión educativa, en Paraguay.
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2020). *Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo*. Recuperado de: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/16021?1599670657
- Montiel, Carlos (2020). *Prácticas de enseñanza y aprendizaje con el uso de tecnologías emergentes para el trabajo en red: el caso de docentes y estudiantes de una universidad de gestión pública*.
- Moreira, M. A. (2018). Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos ya dónde vamos? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 25-30.
- Moreira, M. A., Santos, M. B. S. N., & Mesa, A. L. S. (2018). Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 179-198.
- Pinto, M., & Durán-Aponte, E. (2020). Uso de Tecnologías Digitales Disponibles para la enseñanza de la Contabilidad en Educación Media. Edutec. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (72), 125-139.
- Renna, H. 2020. El derecho a la educación en tiempos de crisis: alternativas para la continuidad educativa. Sistematización de estrategias y respuestas públicas en América latina y el Caribe ante el cierre de escuelas por la pandemia del COVID-19.
- Suárez-Guerrero, C., Rivera- Vargas, P., & Rebour, M. (2020). Preguntas educativas para la tecnología digital como respuesta. Edutec. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), 7-22.

Abstract: Since March 10, 2020, all measures against the coronavirus came into effect, causing all schools and higher education institutions to migrate to virtuality since March 11. Faced with this situation, the regulatory entities began to generate a series of measures to save the academic year however this was not the only question to be addressed. Virtuality revealed the training needs of teachers at all levels in ICT matters, as well as the need for change in the educational system and, by extension, in public policies. With the intention of supporting migration, the Autonomous University of Encarnación carried out a training course called Teacher from home in which more than 1000 teachers enrolled in less than 24 hours. According to the data collected, more than 70% are teachers of the basic or intermediate level, of public education, who demand the development of public policies based on ICT, because in more than 50% of the cases they consider that the educational curriculum is adapted. Furthermore, despite the lack of the aforementioned policies, more than 70% did teach through ICT and 90% state that they use them regularly in face-

to-face classes. Therefore, the policies that they claim seem related to factors that have nothing to do with professional training, although the usual uses indicated do not account for effective teaching with ICT.

Keywords: COVID-19 - distance learning - ICT - virtuality

Resumo: Desde 10 de março de 2020, todas as medidas contra o coronavírus entraram em vigor, fazendo com que todas as escolas e instituições de ensino superior migrassem para a virtualidade a partir de 11 de março. Diante desta situação, as entidades reguladoras começaram a gerar uma série de medidas para salvar o ano letivo, porém, esta não era a única questão a ser abordada. A virtualidade revelou as necessidades de formação de professores em todos os níveis em matéria de TIC, bem como a necessidade de mudança no sistema educacional e, por extensão, nas políticas públicas. Com o intuito de apoiar a migração, a Universidade Autônoma de Encarnación realizou um curso de formação denominado Professor de casa no qual se matricularam mais de 1000 professores em menos de 24 horas. De acordo com os dados levantados, mais de 70% são professores do nível básico ou intermediário, da educação pública, que demandam o desenvolvimento de políticas públicas baseadas nas TIC, pois em mais de 50% dos casos consideram que o currículo educacional é adaptado. Além disso, apesar da falta das políticas mencionadas, mais de 70% ensinaram usando as TIC e 90% afirmam que as usam regularmente em aulas presenciais. Portanto, as políticas que exigem parecem estar relacionadas a fatores que nada têm a ver com a formação profissional, embora os usos usuais indicados não contabilizem um ensino eficaz com as TIC.

Palavras chave: COVID-19 - ensino à distância - TIC - virtualidade

(*) **Denis, Matías.** Máster en Psicopedagogía. Graduado Universitario en Maestro de Educación Primaria, mención TIC. Especialista en Ciencia Tecnología y Sociedad. Coordinador Centro de Investigación y Documentación Universidad Autónoma de Encarnación. Miembro Observatorio de Educación, Tecnología y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Encarnación. Investigador Asociado Instituto de Políticas de Bienestar Social (Polibienestar) de la Universidad de Valencia.

(**) **Schaefer Czeraniuk, Laura Verena.** Magister en Psicopedagogía. Diplomada en Neuroeducación. Licenciada en Psicopedagogía. Especialista en Ciencia Tecnología y Sociedad. Coordinadora Académica del Instituto Superior de Educación Divina Esperanza. Miembro Observatorio de Educación, Tecnología y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Encarnación. Investigador Asociado Instituto de Políticas de Bienestar Social (Polibienestar) de la Universidad de Valencia.