

Manual de buenas prácticas de la gestión del tiempo en docentes universitarios en contexto de pandemia COVID-19

Fecha de recepción: junio 2025
Fecha de aceptación: agosto 2025
Versión final: octubre 2025

Musante, Juan Manuel ; Temporelli Walter (*)

Resumen: El escenario a raíz del impacto del COVID, generó nuevas necesidades en la gestión del tiempo de los docentes universitarios, ya que es una competencia clave en los resultados académicos pero también en el bienestar personal. El desarrollo de la competencia de gestión del tiempo implica ser capaz de saber organizar las tareas, distribuyendo el tiempo de manera ponderada, teniendo en cuenta los recursos disponibles, y determinando eficazmente los objetivos en función de las prioridades establecidas. De allí también, la importancia de emprender la tarea de concretizar un Manual de buenas prácticas de la gestión del tiempo en docentes universitarios en contexto de pandemia

Palabras clave: Confinamiento, TIC, Capacidades, Gestión, Tiempo, Prácticas

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 130]

Introducción

El concepto de buenas prácticas es una fórmula de uso extendido, que viene apareciendo en distintos ámbitos con acepciones diversas. Un aspecto inherente al concepto de buenas prácticas es la capacidad de transferencia y exportación. Para que una buena práctica sea considerada como tal, es necesario que se superen dificultades y tengan capacidad de implantación en los contextos, haciendo factible su aplicación en el contexto educativo.

El Manual de Buenas Prácticas de la gestión del tiempo en docentes universitarios es un documento destinado a promover una gestión del tiempo del docente universitario íntegra, honesta y responsable en el ámbito de la educación superior. Es un instrumento que releva reglas, recomendaciones y compromisos para favorecer la excelencia del desempeño docente y el comportamiento profesional y ético de los equipos de trabajo de las casas de estudio.

El presente Manual pondera regulaciones y perspectivas útiles para el desarrollo de toda actividad orientada al dictado de clases y su correspondiente gestión del tiempo. Sus medidas se aplican hacia todos los procesos y partes involucradas.

Marco de referencia

El COVID 19 llegó sin avisar. En efecto, en la totalidad del planeta, el arribo de Coronavirus fue tan impactante como veloz, de forma tal que dejó inerte a la mayoría de los habitantes. En especial, hubo una etapa –breve pero trascendente en sus consecuencias sanitarias-, que transcurrió entre que se dieron a conocer los primeros casos en Wuhan, China, y se apreciaron los subsiguientes en Europa, para luego trasladarse a contagios crecientes en la región, en la cual la evolución pandémica no daba tiempo a reflexionar. Parecía lejano e inofensivo, pero en menos de dos meses era un problema real y

tangible. Así, el 3 de marzo de 2020, quedó en la historia del país como el día en el cual el COVID 19 se cobró la primera víctima en Argentina, más específicamente en la ciudad de Buenos Aires.

La educación no estuvo exenta de dicha problemática, y a raíz del período de aislamiento social preventivo obligatorio decretado por el Poder Ejecutivo Nacional, se paralizaron la mayoría de las actividades del país, entre ellas las vinculadas a la del sistema educativo presencial en todos sus niveles. A pesar de que había suficientes experiencias en educación virtual, todo el sistema educativo se vio impactado. En datos de CEPAL & UNESCO (2020) estos cambios están afectando a más del 91% de la población estudiantil del mundo - por sobre los 1.500 millones de estudiantes-, debido a los distintos cierres localizados que impactan a millones de alumnos. Muchos de ellos siguen educándose a distancia pero sólo algunos logran aprender y comprender, dado que carecen de la infraestructura física y tecnológica necesarias en sus hogares, combinado con co-residentes que puedan andamiar (Bruner, 2007) correctamente los aprendizajes a distancia, y con las dificultades para acceder a plataformas educativas. A todo ello queremos agregar datos vigentes de UNICEF (2020) corroborados por nuestra práctica cotidiana, que nos permiten concluir que hay docentes escasamente preparados para aprender y enseñar a distancia en condiciones regulares, con lo cual en situación de aislamiento, toda esta problemática se pronunció (IESALC, 2020). Es precisamente allí donde se focaliza el centro de nuestra propuesta, en conocer cómo es que procedieron en su diario trabajo signado por el aislamiento, los docentes que tuvieron que asumir un nuevo rol, con nuevas herramientas, y en un medio que les resultaba extraño. Si en condiciones regulares no siempre existían pautas claras de trabajo educativo a distancia, con una visión definida o un plan global (Ikenberry, 1999), no resulta arriesgado suponer que en situación de aislamiento todo se complejiza aún más.

El cuerpo docente sufre también importantes afectaciones en lo laboral, en lo personal y en lo profesional. Por ejemplo, en muchas universidades la docencia con dedicación exclusiva no está generalizada, y la mayor parte de los docentes tienen dedicación a tiempo parcial, a lo cual debemos sumar la sensación amenazante derivada del cese de la actividad docente presencial. Las medidas de protección de la actividad económica, favoreciendo por ejemplo mecanismos de regulación temporal de la ocupación, pueden saldarse con un cierto número de estos contratos, tanto del sector público como del privado, rescindidos, en principio, temporalmente. Si la situación se prolonga, estas rescisiones podrían ser largas y en algunos casos, la implantación generalizada de la modalidad virtual podría poner en riesgo el estatus laboral precedente (IESALC, 2020). El mismo informe asegura que el impacto más evidente sobre los docentes está siendo la expectativa, cuando no exigencia, de la continuidad de la actividad docente bajo la modalidad virtual. En muchos centros educativos universitarios la educación virtual está presente, pero del uso que, en la práctica, hiciera cada docente de la misma, depende en gran medida sus posibilidades de continuidad laboral. Un ejemplo contundente de ello lo encontramos en la UBA, en donde ya se ha anunciado oficialmente que la opción ante la pandemia será reprogramar la oferta presencial.

Por otro lado, está siempre vigente la problemática en torno a la disponibilidad de los recursos, y de la utilidad real que hacen los docentes de ellos. Como dato ampliatorio, sirve analizar el informe de UNICEF (2020), en el cual se expresa que el 96% de las instituciones primarias y secundarias argentinas cuenta con ordenadores en sus aulas, pero que hay una mayor presencia de computadoras para uso administrativo (93%) que para fines pedagógicos (82%). Asimismo, el citado informe afirma que el 57% de los centros educativos de primaria y secundaria tienen acceso a Internet para uso de estudiantes y docentes.

Este triángulo integrado por la capacitación, la conectividad y el equipamiento, debe estar presente en todo sistema educativo, y mucho más en sistemas de educación a distancia Agudelo et al (2020). Coherente con lo expuesto, los mismos sistemas de educación a distancia (EaD) se vieron fuertemente impactados por la transformación suscitada por el confinamiento obligatorio, de hecho en las casas de estudio, la mayoría de su oferta educativa no estaba disponible de forma virtual, y tuvieron que dar respuestas en un muy breve lapso de tiempo, llegando a la improvisación en muchos casos. Si bien las consecuencias presentes de las crisis existentes en educación desde hace décadas, tienen una profusa difusión a través de diversos trabajos de investigación, aquellos efectos que dejarán huella a raíz del COVID 19 en los distintos actores educativos a medio y a largo plazo, resultan ciertamente imprevisibles. En efecto, la carencia de referencias a crisis pasadas semejantes, hace difícil poder predecir qué pueda suceder en el futuro inmediato. Tanto los estudiantes como los docentes lo están viviendo y lo viven como futuro incierto, dado que si bien como segura el informe de IESALC (2020), -el impacto más inmediato ha sido el cese temporal de las actividades presenciales, en una

situación totalmente nueva y sin una idea clara de su duración, con impactos inmediatos sobre su vida cotidiana, los costes soportados y sus cargas financieras-, nadie está en condiciones de afirmar si las mencionadas consecuencias se agotan allí.

Debido a los efectos del Coronavirus, la separación física en el espacio entre el docente formador y el participante en la mayor parte del proceso formativo; ya dejó de ser una opción para convertirse en su razón de ser y única vía de sostenimiento. Transformado el sistema de enseñanza-aprendizaje, determinó la modificación de todos sus componentes. El rol del docente tradicional (tanto sea en la presencialidad como a distancia), ha mutado desde el perfil de un trasmisor de conocimientos, a la de un tutor, es decir, un e-profesor que adopte el rol de mentor y facilitador del aprendizaje, un moderador que articule el proceso de enseñanza-aprendizaje (Volman, 2005).

Distintos estudios (Blázquez Entonado, y Alonso Díaz, 2009) arrojan resultados que sostienen la importancia del cambio de roles en EaD, dado que la modalidad virtual se oferta con objeto, por un lado, de ofrecer una alternativa a aquellos que tienen dificultades para cursar la modalidad presencial, y por otro, la de generar nuevas pautas y métodos de enseñanza que se instalen conforme al devenir de las tecnologías de la comunicación y la información. Asumimos, por tanto, que en el nuevo escenario educativo, definido por los mencionados autores como e-formación, el papel del e-profesor se modifica respecto a la formación presencial, pues el estudiante normalmente ya dispone de los contenidos de su plan, los cuales estudia independientemente. En cambio en un sistema EaD, el e-profesor será quien guíe al estudiante en el proceso de aprendizaje, contribuyendo y manteniendo su motivación, lo que equivale a decir un facilitador del aprendizaje, alejado del rol tradicional y asumiendo que la información puede mutar en conocimiento (Blázquez Entonado, y Alonso Díaz, 2009). En definitiva, el e-profesor ha de tener y desarrollar una serie de funciones de carácter pedagógico, orientativo y técnico, que a su vez exigen una serie de competencias específicas. La intensidad con la que el profesor de formación virtual desempeña estas funciones y competencias varía dependiendo de las características del programa formativo. Entre las competencias que requieren dichas funciones Adell y Sales (1999) destacan: La función técnica: el e-profesor debe desarrollar un dominio básico del medio. Es decir, el correcto manejo de las nuevas tecnologías implica no tanto conocer todos los medios a la perfección sino dominar aquellos que van a resultar básicos y estratégicos para los procesos de e-formación. La función pedagógica: el e-profesor colabora con el desarrollo y el diseño de materiales didácticos. En la elaboración de estos materiales, incidirá no sólo en la claridad de exposición del temario, sino también en el dominio psicopedagógico del contenido para acceder al mundo del aprendizaje. Por último, la función orientativa: En su desempeño profesional, el e-profesor realizará labores de orientación y seguimiento de sus alumnos, fomentando su relación con éstos mediante la motivación y la facilitación del aprendizaje. Para captar la atención de los desmotivados, desarrollará habilidades de interrelación relacionadas con la empatía, la

amabilidad, la comprensión, la flexibilidad, la valoración del alumno, el interés, la cercanía, la capacidad para motivar, y el respeto entre otros. El tutor será fiel a sus deberes para que el alumno no perciba sentimiento de aislamiento, cumpliendo horarios de tutorías, y respuestas prontas y orientativas.

Dichas funciones desarrolladas convenientemente, pueden colaborar en el trabajo del docente presencial, reconvertido en e-profesor. Precisamente es allí donde reside gran parte de la razón de ser de nuestro trabajo, ya que si consideramos que en condiciones regulares existen inconvenientes por parte de los docentes para trabajar de forma virtual, en las actuales condiciones de confinamiento todas las problemáticas se agudizan.

Constatamos a través de diversas investigaciones en la que participamos (Temporelli, 2016; Romero 2011), que una de dichas problemáticas clave de la educación a distancia, se centra en cómo los docentes gestionan su tiempo académico durante esta etapa de confinamiento. Tal como afirman Barbera, Gros, y Kirschner (2014), el tiempo es un factor clave en el aprendizaje tanto en contextos presenciales como virtuales, ya que es esencial para poder regular correctamente los tiempos flexibles de aprendizaje. Es por ello que resulta recurrente la demanda de los docentes, acerca de la necesidad de adquirir estrategias específicas para gestionar el tiempo de sus prácticas educativas profesionales, dado que deben asumir la dinámica habitual de la formación virtual, cuyo desafío principal es el de autorregular los aprendizajes.

Estudiar en un campus virtual permite una alta flexibilidad temporal, cuyos inconvenientes han sido poco analizados. Los docentes en formación a distancia, necesitan regular sus tiempos de enseñanza-aprendizaje en mayor medida que en la formación presencial, en la que los ritmos y horarios de aprendizaje están pautados principalmente por la institución, y no hablamos solo de cantidad sino de la calidad del tiempo empleado, dado que como aseguran Romero y Barberà (2011), éste último es un factor clave para analizar el proceso de aprendizaje a distancia. Al momento de regular la utilización de su tiempo académico, un e-profesor debe tener en cuenta tanto los tiempos institucionales como los tiempos del estudiante, además de ajustar su vida personal a estos pero sin restar los tiempos de descanso que también se requieren. Por dicho motivo, resulta fundamental el papel de la institución como formador del estudiante y del docente en la competencia de gestión del tiempo, pues en la mayoría de los casos, es un aspecto sobre el cual ambos no han recibido formación previa ni posee experiencia alguna. Con este fin, se suele recomendar generar espacios al comienzo del proceso formativo, que le permita enfrentar actividades que ayuden a desarrollar una competencia que lo apunten en el logro de sus objetivos académicos y profesionales sin afectar su vida personal. Continuando en la misma línea, Schmeck (1988) afirma que la gestión del tiempo es considerada como una extensión entre la personalidad y las estrategias de enseñanza-aprendizaje, que utiliza el sujeto sobre un continuo causal que conduce a un resultado de aprendizaje. Asimismo, la gestión de tiempo está íntimamente vinculada con los estilos de aprendizaje, los cuales se definen como la predisposición a adoptar una estrategia de aprendizaje determinada, más

allá de las tareas específicas asignadas (Schmeck, 1983), lo que equivale a una conjunción de aspectos motivacionales, actitudinales y cognitivos.

Objetivos y principios

El principal objetivo del Manual de Buenas Prácticas de Gestión del Tiempo es servir de referencia al personal docente de las casas de estudio en cuestiones relacionadas a la optimización de sus horas de dedicación frente al aula y en la preparación de la clase. Además, apunta a ofrecer pautas de actuación, normas y recomendaciones que favorezcan la calidad y el rendimiento de los docentes en su rendimiento, evitando incurrir en normas y comportamientos inadecuados.

Los principios que se buscan lograr son los siguientes: Responsabilidad e integridad: Crear un marco de buenas prácticas en la gestión del tiempo por parte de los docentes universitarios para la correcta ejecución y concreción de acuerdos y términos del dictado y preparación de las clases a lo largo de todo el proceso de trabajo. Respeto: Contribuir al avance del conocimiento en beneficio de la humanidad, respetando la dignidad del ser humano y la autonomía de su voluntad. Honestidad: El personal docente debe ser consecuente con sus valores y los criterios establecidos por las casas de estudios en las que trabaje, apelando a la honestidad y al profesionalismo en su modo de accionar como profesional de la disciplina educativa en la que se ha formado. Para ello, debe gestionar de forma eficiente el tiempo de trabajo para brindar un servicio de calidad. Ética: La gestión del tiempo debe ser desarrollada mediante un uso eficaz y eficiente de los recursos disponibles. Satisfacción: La satisfacción con el trabajo es una medida general para la calidad del medio ambiente laboral, que se puede potenciar con una adecuada gestión del tiempo. La baja satisfacción en el trabajo se relaciona con casi todo lo que uno se puede imaginar: estrés, estar quemado, ausencias, falta de crecimiento personal, mala salud, consumo de medicinas, mala productividad, etc. Actuando sobre determinantes asociados a la satisfacción con el trabajo, se debería obtener un mayor desempeño en el trabajo como docentes en la gestión del tiempo y una mayor salud de los empleados, planteando una necesidad de apoyo y un consecuente impacto en la comunidad educativa

Aspectos relevantes a considerar

Los encuestados que forman parte de la muestra en su mayoría son profesores universitarios con nivel de posgrado. Viven con familias constituidas con hijos y no han contado con experiencia educativa en entornos virtuales en un 54,9%. Los docentes que tenían saberes y prácticas previas en la virtualidad lo han hecho en el nivel universitario.

Los profesores encuestados trabajan más de 40 horas a la semana y se dedican por la carga horaria, plenamente a la docencia y ponderan que su desempeño en la virtualidad pese a la poca formación o experiencia ha sido aceptable o muy bueno. Esto coincide con lo que enuncia Cladellas Pros y Badia Martín (2010) ya que la gestión del tiempo es la posibilidad de realizar cualquier actividad, en este caso docente, sin rígidas y marcadas limitaciones temporales. Esta es la mayor difi-

cultad, ya que las encuestas enuncian que los profesores universitarios en tiempos de pandemia no tuvieron rígidas y marcadas limitaciones temporales por no poder escindir su vida personal de su vida laboral, ya que se encontraban aislados de forma social, preventiva y obligatoria. Se destaca que los docentes encuestados organizaron su tarea por una agenda de trabajo que les permitió concentrar todos los elementos planteados. Esto no coincide con que su práctica educativa y su gestión del tiempo sea exitosa, ya que como menciona Cladellas Pros y Badia Martín (2010):

el volumen de horas de trabajo, el ritmo al que se trabaja, los plazos, las exigencias y las presiones temporales impuestas en la ejecución de los horarios que regulan la actividad laboral (...) influyen sobre el rendimiento o la organización del tiempo necesario para llevar a cabo las tareas. (p. 297)

Esto impacta en la organización laboral de las personas involucradas en sus labores educativas en el contexto de pandemia, ya que una docencia semipresencial o exclusivamente virtual en un ámbito de aislamiento social preventivo y obligatorio, eleva los niveles de depresión o estrés. Como mencionan Cladellas Pros y Badia Martín (2010), es fundamental tomar conciencia de la necesidad de programar adecuadamente la jornada laboral de los docentes universitarios, de modo que no se vean forzados a permanecer en su lugar de trabajo más tiempo del estrictamente necesario. De lo contrario, «el tiempo que hoy se gana se puede perder mañana» (p. 307).

La preparación y la organización en el contexto de pandemia (en función de los datos aportados) de los docentes universitarios permitieron vislumbrar un aumento de los riesgos psicosociales y potenciar una adecuada calidad de vida laboral (González, Peiro y Bravo, 1996). Si los puestos de trabajo han cambiado, también cambian las formas de implementar, evaluar, diagnosticar y controlar la gestión del tiempo en las universidades. La educación virtual ha sido definida como la educación a distancia a través del ciberespacio, posible mediante la conexión y uso de internet, que no necesita de un tiempo y espacio específicos, que permite establecer un nuevo escenario de comunicación entre docentes y estudiantes (Bonilla, 2016). Para que una modalidad de educación virtual sea de calidad, debe contemplar ciertos requisitos, tales como: contar con los recursos tecnológicos adecuados y el servicio necesario para acceder al programa educativo; que la estructura y el contenido del curso virtual ofrezcan un valor formativo; que se realicen aprendizajes efectivos y que sea un ambiente satisfactorio tanto para los estudiantes como para los profesores (Marciniak y Gairín-Sallán, 2018). Esto se condice con la gestión del tiempo de los profesores en pandemia, ya que si bien los docentes no se sentían preparados desde lo formativo, si desde la organización cronológica de sus tareas.

La gestión del tiempo comprende dos aspectos fundamentales: la planificación de la docencia y la gestión del tiempo en las clases (Fondón et al, 2010). La gestión del tiempo en las clases exige un esfuerzo considerable. Las autoras citadas destacan dos aspectos clave para un correcto desarrollo de la unidad didáctica. Por una par-

te, la planificación de los tiempos dedicados a diferentes tareas del tiempo de clase; por otra, la preparación de contenidos adicionales que permitan cubrir posibles huecos. En relación a esto, es central hablar del rol docente en los entornos virtuales sobre la base de una posición innovadora: la del tutor.

El rol tutor del docente universitario en los entornos virtuales: puntos relevantes de la función profesional

La función del rol de docente-tutor dentro de los ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje es fundamental para la realización de propuestas de trabajo colaborativo y para la consecución de procesos de diálogo y comunicación.

Se presentan a continuación los puntos relevantes que integrarán la función profesional. Dentro de la planificación es necesario pautar si el sistema de tutorías con el que contará el curso será centralizado o descentralizado (en el caso de utilizar el apoyo de centros tutoriales), especificando el rol del o los centro/s tutorial/es, si corresponde. La cantidad de alumnos que serán orientados y acompañados por cada tutor, será denominada relación Tutor – Alumno y debe expresarse también en la planificación. Al organizar el sistema tutorial también debe contemplarse la modalidad que se optará para el desarrollo de las tutorías: las frecuencias que tendrán, los medios que se utilizarán para las consultas y la distribución de materiales.

Por último, el docente tutor debe ser consciente de que sus acciones y decisiones pedagógicas tienen sustento en los objetivos educativos perseguidos dentro del ámbito de formación virtual. Algunas características de su trabajo son: animar la participación, promover conversaciones privadas entre personas con intereses similares, presentar opiniones conflictivas que generen debate, cuidar el uso del humor y del sarcasmo, saber utilizar los canales públicos y privados, saber iniciar y cerrar los debates, comenzar cada nuevo debate pidiendo la contribución de un estudiante, realizar una síntesis de las intervenciones, producir un seguimiento constante de los alumnos, favorecer la lectura de documentos, contribuir a la función docente con aportes claros, concisos y breves.

En resumen, las funciones de profesores y tutores virtuales se centrarán en cuatro aristas: Pedagógica: se inscriben aquí todas las acciones relativas a la guía de discusiones y ayuda en la comprensión de conceptos, principios y habilidades. Social: se inscriben aquí acciones tendientes a convertir el espacio en un ámbito amigable y en donde se promueve la interacción entre los actores. Gestión: se trata de todas las acciones relacionadas a la toma de directrices sobre objetivos propuestos y la planificación de la propuesta. Técnica: se incluyen todas las acciones relativas al manejo de la operatoria necesaria para que el sistema o software interviniente en la mediación, pueda accederse de forma transparente para los actores.

Para un mejor entendimiento de la propuesta, debe especificarse si se tratará de sistemas de tutorías que combinan espacios en donde se produce una comunicación sincrónica y asincrónica o si se trata de propuestas en la que se prioriza un tipo de encuentro entre actores en particular.

Es necesario especificar cómo se realizarán las consultas de los alumnos y con qué frecuencia se responderá. Si bien todos los entornos virtuales de enseñanza cuentan con un sistema de correo interno, debe especificarse una dirección de correo alternativa fuera del mismo, como un canal de comunicación ante cualquier inconveniente. En otros términos, podrán darse en forma conjunta o alternante: Sistemas de tutoría sincrónica: la comunicación se da entre alumnos y tutores a través de los dispositivos tecnológicos que permiten encontrarse en determinados espacios al mismo momento (interlocutores con coincidencia temporal y espacial); Sistemas de tutoría asincrónica: este tipo de comunicación y facilitación no requiere de la coincidencia en un mismo espacio y un mismo tiempo de los distintos actores, sino que, en un espacio pautado pueden encontrarse y comunicarse en distintos momentos (coincidencia espacial pero no temporal)

Sobre la base de esto, la gestión adecuada del tiempo de los docentes universitarios en el contexto virtual, requiere el diseño eficiente de los materiales de educación a distancia. Para ello, son necesarias las siguientes recomendaciones en la confección de los elementos de enseñanza – aprendizaje.

Recomendaciones para el diseño de materiales de educación a distancia (EaD)

Los materiales educativos (multimedia, hipermedia, otros) son creados con el fin de presentar los contenidos formativos, estructurarlos y sistematizarlos dentro de una propuesta general de enseñanza anclada en una metodología didáctica y persiguiendo determinados objetivos de formación dentro del accionar pedagógico. Los contenidos pueden presentarse en diferentes medios con la función de motivar, interesar e interpelar a los alumnos para una participación activa dentro del curso, así como también actuar como puentes entre nuevos aprendizajes y conocimientos previos.

También es necesario definir los materiales al momento de pensar la propuesta dado que la enseñanza es imposible de concebir sin los distintos recursos educativos que se encuentran dentro del diálogo didáctico junto al docente, al alumno, los contenidos y los ambientes de aprendizaje.

Los materiales educativos poseen una dimensión pedagógica y una tecnológica. La primera permite la comunicación para transformarse en conocimiento, la segunda refiere a funciones técnicas preestablecidas. Es clave sumar a esas dimensiones la característica simbólica y la importancia del destinatario y describe que si bien presentan una entidad completa, están inscriptos en un circuito comunicacional abierto a las múltiples mediaciones culturales y didácticas que permitirán que el estudiante, poniendo a prueba sus esquemas previos, pueda construir sentido.

Los recursos, materiales y medios educativos se diferencian por su nivel de generalidad (de mayor a menor) y de especificidad educativa, en este orden. Es posible también diferenciarlos de los ambientes de aprendizaje o entornos educativos, ya que éstos serán el espacio por medio del cual se presentan los materiales. Por último, pueden ser presentados a través de diferentes formatos y soportes tecnológicos.

Por último, los materiales educativos pueden definirse a partir de distintas categorías, así también en su uso y diseño. La diferencia principal radica en la utilización que los docentes hacen de ellos: Material para acceder al contenido (permite el acceso a determinados contenidos: un índice, un buscador en internet, etc.), Materiales de contenido (son el soporte de los contenidos: un libro, cd, pendrive, entre otros) y Material que proporciona soporte al proceso de construcción de conocimiento (sin ser contenido, ayudan en el proceso de construcción de conocimiento: una hoja de cálculo, base de datos, un cuadro de doble entrada).

Referencias Bibliográficas

- Adell, J., & Sales, M. A. (1999). El profesor online: Elementos para la definición de un nuevo rol docente. En J. Cabero (Coord.), *Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia* (pp. 1-6). Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías, EDUTEC. <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/105.html>
- Agudelo, M., Chomali, E., & Suniaga, J. (2020) *Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al Covid-19*. (pp.2-5) https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45360/OportDigitalizaCovid-19_es.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Barberá, E, Gros, B, & Kirschner, P. (2014). *Paradox of time in research on educational technology*. Time & Society. 0(0) 1-13 doi:10.1177/0961463X14522178
- Blázquez Entonado, F., & Alonso Díaz, L. (2009). Funciones del profesor de E-learning. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (34), 205-215. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36812036014.pdf>
- Bonilla, L. (2016). *Deliberación en torno a la Educación Virtual*. Interconectando Saberes, (1), 77-89. <http://is.uv.mx/index.php/IS/article/view/1112>
- Bruner, J. (2007) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) & UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). (2020, agosto 13). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19* [Informe especial]. CEPAL / UNESCO. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Cladellas Pros, R. y Badia Martin, M. (2010). La gestión del tiempo de los profesores universitarios en función de la modalidad educativa: sus efectos psicosociales. *Revista española de Psicología*. Universidad Autónoma de Barcelona. 68(246), 297-310 LaGestionDelTiempoDeLosProfesoresUniversitarios.pdf
- Duran Rodríguez, R.; Estay-Niculcar, C.A. (2016). Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*. Universidad Politècnica de Catalunya. 14(2), 159-186 Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria - Dialnet
- Fondón, I., Madero Ayora, M. J. Sarmiento, A. Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria. *Formación Universitaria* 3(2), 21-28 *Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria - Dialnet*

- González, P., Peiró, J. M., & Bravo, M. (1996). Calidad de vida laboral. En J. M. Peiró & F. Prieto (Eds.), *Tratado de psicología del trabajo* (pp. 161–186) Editorial Síntesis
- Ikenberry, S. (1999). The university and the information age. En W. Z. Hirsch & L. E. Weber (Eds.), *Challenges facing higher education at the millennium* (pp. 56–64). Fenix/Oryx Press
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, I. -. U. (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. *Análisis de impacto, respuesta políticas y recomendaciones*. Políticas Educativas – Poled, 14(1). <https://seer.ufgrs.br/index.php/Poled/article/view/109585>
- Marciniak, R., & Gairín Sallán, J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217-238. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>
- Romero, M. (2011). *Gestión de tiempos en alumnos universitarios* [Proyecto de investigación financiado por la Comunidad Europea]. España: Autor.
- Romero, M., y Barberà, E. (2011). *Quality of e-learners' time and learning performance beyond quantitative time-on-task*. The International Review Of Research In Open And Distance Learning, 12(5), 125-137. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i5.999>
- Schmeck, R. R. (1983). Learning styles of college students. En R. Dillon & R. Schmeck (Eds.): *Individual differences in cognition*. Academic Press.
- Schmeck, R. R. (1988). Individual differences and learning strategies. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment and evaluation* (pp.171-191). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-742460-6.50016-5>
- Temporelli, W. (2016). *Competencias de gestión del tiempo académico, en alumnos de la USAL en entornos virtuales* (Proyecto de investigación inédito). Universidad del Salvador (USAL)
- UNICEF. (2020). *Informe anual 2020 – Argentina [Informe de actividades]*. UNICEF Argentina. <https://www.unicef.org/argentina/informes/informes-anuales-de-actividades-argentina>
- Volman, M. (2005). *A variety of roles for a newtype of teacher educational technology and the teaching profession*. Teaching and TeacherEducation.21(1), 15-31. doi:10.1016/j.tate.2004.11.003

Abstract: The scenario resulting from the impact of COVID created new needs in time management for university professors, since it is a key competence not only in academic outcomes but also in personal well-being. Developing time management skills involves being able to organize tasks, distribute time in a balanced way, consider available resources, and effectively determine objectives based on established priorities. Hence, the importance of undertaking the task of creating a Good Practices Manual for Time Management in University Professors in the Context of the Pandemic.

Keywords: Lockdown, ICT, Skills, Management, Time, Practices

Resumo: O cenário decorrente do impacto da COVID gerou novas necessidades na gestão do tempo dos docentes universitários, já que se trata de uma competência fundamental não apenas para os resultados acadêmicos, mas também para o bem-estar pessoal. O desenvolvimento da competência de gestão do tempo implica saber organizar as tarefas, distribuir o tempo de maneira equilibrada, considerar os recursos disponíveis e determinar eficazmente os objetivos de acordo com as prioridades estabelecidas. Daí também a importância de empreender a tarefa de concretizar um Manual de boas práticas de gestão do tempo em docentes universitários no contexto da pandemia.

Palavras-chave: Confinamento, TIC, Capacidades, Gestão, Tempo, Práticas

(*) **Juan Manuel Musante**. Licenciado en Psicología (UBA). Profesor de Enseñanza Media y Superior en Psicología (UBA). Licenciado en Relaciones Públicas e Institucionales (Universidad Empresarial Siglo 21). Licenciado en Organización y Gestión Educativa (Universidad Austral). Doctorando en Psicología (USAL). Especialista en Psicodiagnóstico de Rorschach (AAPRO). Investigador asistente del área de Educación (Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social – USAL). Profesor adjunto (Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social – USAL / Facultad de Ciencias Empresariales – UCES). **Walter Temporelli**. Asesor pedagógico en la Escuela Judicial de la Nación. Director de la Tecnicatura en Políticas, Gestión y Comunicación de la UNDAV. Doctor en Psicología de la Educación, Diploma de Estudios Avanzados en Psicología Evolutiva y de la Educación, Máster en Investigación en Psicología de la Educación, Diploma de Estudios Superiores Especializados en Psicología de la Educación, en todos los casos en Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, Universidad Rovira i Virgili, Universidad Ramón Llull, Universidad Lleida, y Universidad Girona. Máster en Comunicación y Educación (UAB) Licenciado en Psicopedagogía (UNLZ) Realizador Cinematográfico y en video (EPA). Realizó estudios de postgrado y capacitación en París, Bogotá y Madrid. Miembro del Programa Raíces CONICET