



La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia

Impacto y respuestas docentes

VV.AA.



La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia

Impacto y respuestas docentes

Magdalena Bas Vilizzio

Hugo Camacho

David Carabantes Alarcón

Marina Patricia de Luca

Inés Dussel

Alan Fairlie Reinoso

Patricia Ferrante

Germán A. Gallego

Esthefany Herrera Rubio

Pastora Martínez Samper

Luis Paulo Leopoldo Mercado

Jessica Milagros Portocarrero

Santiago Paúl Yépez

Francesc Pedró

Darío Pulfer

Irma Zoraida Sanabria

José Antonio Sanahuja

Gemma Xarles i Jubany

PRÓLOGO DE

Ángeles Moreno Bau

Fundación Carolina, junio 2021

Fundación Carolina
C/ Serrano Galvache, 26.
Torre Sur, 3ª planta
28071 Madrid - España
www.fundacioncarolina.es
@Red_Carolina

ILUSTRACIÓN DE PORTADA:
Sebastián Guzmán
(exbecario de la Fundación Carolina)

REALIZACIÓN GRÁFICA:
Calamar Edición & Diseño

ISBN: 978-84-09-31551-2
Depósito Legal: M-19047-2021

La Fundación Carolina no comparte necesariamente
las opiniones manifestadas en los textos firmados
por los autores y autoras que publica.

Capítulo 2: “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19”
© Naciones Unidas, 2020

Salvo el capítulo 2, esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)



Índice

Prólogo	7
<i>Ángeles Moreno Bau</i>	

Introducción	11
<i>José Antonio Sanahuja y Hugo Camacho</i>	

Parte I. Reflexiones ante la pandemia

1. COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas	23
<i>Francesc Pedró</i>	

2. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19	39
<i>CEPAL y UNESCO</i>	

3. La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha	75
<i>Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer</i>	

4. Desafíos de digitalización para la internacionalización de la educación superior en los países de la Comunidad Andina	89
<i>Alan Fairlie, Jessica Portocarrero y Esthefany Herrera</i>	

Parte II. Experiencias prácticas

5. Docencia no presencial de emergencia: un programa de ayuda de emergencia en el ámbito de la educación superior en tiempos de la COVID-19	121
<i>Gemma Xarles i Jubany y Pastora Martínez Samper</i>	

6. Educación virtual: oportunidad para “aprender a aprender”	133
<i>Irma Zoraida Sanabria Cárdenas</i>	
7. Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas	147
<i>Marina Patricia de Luca</i>	
8. Integridad académica y educación superior: nuevos retos en la docencia a distancia	159
<i>David Carabantes Alarcón</i>	
9. Modelo de presencialidad cognitiva virtual	171
<i>Germán A. Gallego</i>	
10. Enseñar Relaciones Internacionales en tiempos de COVID-19. Desafíos didácticos desde la enseñanza virtual	185
<i>Magdalena Bas Vilizzio</i>	
11. Facebook más allá del aula. Usos y retos para el proceso de enseñanza-aprendizaje compartido de la historia y las humanidades	197
<i>Santiago Paul Yépez Suárez</i>	
12. Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y aprendizaje de la educación física	215
<i>Luis Paulo Leopoldo Mercado</i>	

Prólogo

Ángeles Moreno Bau

Secretaría de Estado de Cooperación Internacional
Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación

La crisis desatada por la pandemia mundial de la COVID-19 está teniendo consecuencias directas sobre los sistemas educativos, en términos de alteración y adaptación de los ciclos académicos y escolares, pero sobre todo mostrando abiertamente las profundas desigualdades que afectan a gran parte de la población y menoscaban sus derechos más básicos, como la salud, la alimentación, la protección o la educación que, en muchos lugares, especialmente en los países menos avanzados, se garantizan en las escuelas. Esta situación ha puesto en serio riesgo de retroceso la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en especial del ODS 4, que propugna una educación de calidad, inclusiva y equitativa en todos los niveles. Un objetivo que no solo tiene impacto directo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que refuerza y actúa de modo transversal sobre el resto de objetivos.

Entre las prioridades del ODS 4 se destacan dos orientaciones que son nucleares para nuestra acción de cooperación: mejorar la calidad de los sistemas educativos públicos, y alcanzar y proteger a las personas más vulnerables. En la Estrategia de Respuesta Conjunta de la Cooperación Española a la Crisis de la COVID-19 se renueva este compromiso que entiende la educación como un bien común que coadyuva a la reducción de las brechas social, de género y digital.

Si bien la educación básica es un núcleo importante de la política educativa al que la Cooperación Española presta una permanente atención, la educación superior se sitúa, hoy más que nunca, como elemento clave de una agenda de cooperación avanzada en países, como los iberoamericanos, que responden al nuevo paradigma del “desarrollo en transición”. La educación superior es el subsistema al que la sociedad encarga la tarea de formar capital profesional, so-

cial y humano; de ampliar capacidades y opciones; de educar a las personas para que sean parte de una ciudadanía libre y crítica, y de desarrollar conocimiento experto.

Con un fuerte componente técnico y de desarrollo de las políticas públicas, esta cooperación en educación superior con Iberoamérica está ligada a la promoción e incremento de capacidades, a la puesta en valor del desarrollo conjunto y a la transferencia horizontal de tecnología y colaboración en investigación, innovación y desarrollo. El aprendizaje horizontal y el conocimiento compartido resultan imprescindibles para resolver problemas complejos de sostenibilidad social, económica y ambiental.

La situación de pandemia ha impuesto un incremento muy notable en el uso de las tecnologías en todos los niveles del sistema educativo. También en el ámbito universitario se ha evidenciado la necesidad y la capacidad de trasladar rápidamente la actividad docente a formatos o modelos de educación a distancia y/o virtuales. Todo ello, a partir del reconocimiento generalizado en cuanto a la importancia de garantizar la presencialidad como indiscutible activo pedagógico. Ante la COVID-19, hemos sido testigos de cómo la enseñanza a través de estos medios digitales —con carácter híbrido, en ocasiones— se presenta, de manera paradójica, como promesa de inclusión y a la vez como nuevo mecanismo de exclusión: por un lado, permite una aproximación inclusiva en los sistemas educativos, reforzando nuevos modelos de cobertura y de adquisición de competencias para los más vulnerables; pero, por otro lado, las brechas socioeconómicas son un obstáculo para acceder a las herramientas digitales que favorecen la educación y pueden dejar fuera a muchos estudiantes. La convivencia entre modelos forma parte de un debate abierto entre especialistas, tomadores de decisión y la comunidad educativa, que se va a profundizar en el futuro próximo y abre una nueva agenda en materia de inclusión digital. De todo ello, esta publicación, elaborada en plena pandemia, es un fiel reflejo.

Hoy, la universidad iberoamericana forma parte de los actores imprescindibles para diseñar y apoyar los procesos de la futura recuperación pospandemia. La cooperación internacional también debe estar atenta para colaborar en este propósito. Es necesario diseñar una cooperación que aliente nuevas alianzas y que promueva formas de asociación más innovadoras, atentas al vínculo entre el cambio tecnológico y los modelos pedagógicos, y que responda a los retos de la brecha digital. Para ello, se debe desarrollar una institucionalidad académica reforzada y, en lo que respecta a la movilidad internacional, es necesario que, en este nuevo escenario, siga respondiendo a criterios de equidad

y de generación de valor social. Se debe asegurar, asimismo, su carácter de bien público que contribuye a promover beneficios para el conjunto de las sociedades y las economías de la región, y que favorece la creación de una ciudadanía comprometida y, a través de ella, la generación de sentimientos de vinculación, pertenencia y cohesión que trascienden lo académico para alcanzar a la sociedad en su conjunto.

La Cooperación Española sigue fuertemente comprometida con el cumplimiento de la Agenda 2030 que, en estos momentos, se hace más necesaria y urgente que nunca, como marco de actuación global y hoja de ruta para la cooperación para el desarrollo en diversos ámbitos y, especialmente, en aquellos que tienen impactos positivos sobre los sistemas educativos. La Fundación Carolina, pieza importante de esa cooperación, tiene entre sus variadas tareas la responsabilidad de ser la entidad especializada en educación superior con los países que forman parte del Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Tarea que realiza con profesionalidad y acierto tanto en el ámbito de su programa de becas (movilidad académica internacional), como en el terreno de la elaboración intelectual, el estudio y el análisis.

Felicito a la Fundación Carolina por esta iniciativa de recopilar y publicar estas excelentes contribuciones teóricas y prácticas sobre un tema central y tan relevante, traducida a un volumen plural de consulta necesaria para la deliberación y la reflexión. Se trata de una línea de trabajo que tendrá, con seguridad, continuidad y ampliación en el futuro.

Introducción

José Antonio Sanahuja

Director de la Fundación Carolina

Hugo Camacho

Secretario general y gerente de la Fundación Carolina

La publicación que tiene en sus manos (o en su pantalla) agrupa un conjunto de reflexiones y experiencias que tratan de analizar los efectos que la pandemia ha provocado en las estrategias de formación virtual en el sector de la educación superior de los países iberoamericanos. Hablamos de la constatación y explicación de un fenómeno, de un cambio que ya se venía produciendo y que la crisis provocada por la COVID-19 evidencia, profundiza y acelera en buena parte de sus prácticas. Un cambio que ha sacudido de forma rápida y con intensidad dinámicas de transformación y renovación pedagógica, al tiempo que ha supuesto un permanente ensayo, a veces controvertido, para impulsar procesos de innovación.

El debate no está ni mucho menos cerrado. La virtualidad y los formatos online han irrumpido en el ámbito educativo con fuerza y con desigual éxito; pero suponen también el riesgo de pérdida del vínculo presencial y dificultades para mantener la relación y la mediación pedagógicas. La educación es un hecho social, y la necesaria interacción académica, profesional y humana derivada de ello sugiere reconocer el valor de la presencialidad.

En este periodo hemos sido testigos de un extraordinario aumento de los recursos tecnológicos puestos al servicio de la acción educativa. La crisis de la pandemia, aún inconclusa, ha permitido intentos rápidos, por momentos espasmódicos, para integrar la tecnología de un modo estratégico, asegurando así la continuidad pedagógica en todos los niveles educativos; de forma muy destacada, en la educación superior. Francesc Pedró, que firma uno de los artículos de este libro, ha calificado este momento como de “educación a distancia de

emergencia”, lo que ha supuesto un gran sobreesfuerzo y evidentes implicaciones socioafectivas en el profesorado y en el alumnado; y con impactos de todo tipo, entre los que vale la pena destacar los relacionados con la movilidad académica, espacio en el que la Fundación Carolina desarrolla buena parte de su labor de cooperación.

Hay un amplio consenso, reforzado en esta etapa, sobre el necesario uso inteligente de las competencias y desarrollos tecnológicos que deben acompañar modelos pedagógicos avanzados, y que apuesten por fortalecer la institucionalidad educativa (la escuela, la universidad). Necesitamos, efectivamente, instituciones que incorporen la novedad tecnológica y dialoguen con ella, para potenciar aprendizajes significativos con un amplio alcance.

La universidad iberoamericana tiene que renovar en esta fase su firme responsabilidad de asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas, en un contexto de igualdad de oportunidades que, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), reafirma su compromiso de no dejar a ningún estudiante atrás. La crisis ha tenido un fuerte impacto en todos los sectores del estudiantado, pero no hay duda de que sus efectos ahondan las desigualdades estructurales y crean otras nuevas. Necesitamos soluciones tecnológicas y políticas públicas orientadas a reducir la brecha digital entre quienes tienen o no tienen acceso a internet y a dispositivos digitales. Vale la pena recordar que el acceso a una educación superior de calidad, sin discriminación ni exclusiones, está en la base del derecho a la educación.

También en este terreno, la cooperación internacional tiene importantes retos por delante. La curva de aprendizaje para la utilización eficiente de la tecnología en la modalidad virtual, en educación superior, es muy pronunciada y requiere de apoyo externo en lo tecnológico y en lo pedagógico. Sobre todo, en la docencia, la transición desde modelos presenciales a aprendizajes virtuales es un proceso complejo que va más allá del hecho tecnológico e implica aproximaciones disruptivas en el terreno pedagógico y en el de la gestión organizativa y académica. En el campo de la internacionalización de la educación superior, elemento central de las políticas educativas, el impacto está siendo evidente, y apela a la necesidad de reconstruir estrategias de movilidad internacional (de forma creciente, con formatos híbridos) que sitúen en su centro el concepto de excelencia entendida como aportación al bien común, el fortalecimiento de redes universitarias iberoamericanas, y la generación de impactos positivos en términos de desarrollo.

Un tipo de cooperación horizontal, entre socios, que quiebra la tradicional visión Norte-Sur y va más allá de los instrumentos tradicionales, es un elemento

clave de una agenda de cooperación avanzada en materia de digitalización de la educación superior en países, como los latinoamericanos, que responden al paradigma del “desarrollo en transición”. Se trata de construir sociedades digitales inclusivas y, promover también, para ello, la cooperación digital regional.

Las tecnologías digitales han sido esenciales para el funcionamiento de la economía, la sociedad y la educación durante la pandemia. Distintas personas y equipos, especialistas del mundo profesional y de la academia, contribuyen desde este libro a la reflexión sobre cómo esta situación ha afectado a la educación superior en Iberoamérica, y cuáles son los principales retos que se plantean en el contexto de la pospandemia.

A tal efecto, este volumen se organiza en dos partes. La primera, de carácter más general, examina el impacto y respuestas de la pandemia de la COVID-19 sobre la educación superior en América Latina. Se abre con un análisis de Francesc Pedró, director de Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), que examina el alcance de los confinamientos, la forma en la que las universidades reaccionaron a esta situación, con los limitados medios y capacidades existentes, y los impactos de ese rápido paso a la enseñanza a través de la red en los ámbitos pedagógicos, socioemocionales, en la movilidad académica, y en cuanto a los costes económicos, para estudiantes y sus familias, para las instituciones de educación superior y sus plantillas, y para la oferta y demanda presente y futura de educación superior. El autor alerta sobre el alto riesgo de abandono de la universidad de estudiantes de bajos ingresos, cuyas familias —o los propios estudiantes, en caso de estar trabajando— ya no podrán asumir el esfuerzo necesario para que se continúen los estudios. Con ello, además, se cerraría una de las vías más importantes de ascenso social en sociedades de por sí desiguales y segmentadas. El capítulo concluye aportando algunas recomendaciones sobre las estrategias para “el día después”, de forma que la equidad y la inclusión en la educación superior estén presentes en las políticas de recuperación posteriores a la pandemia.

En el segundo capítulo, elaborado conjuntamente por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la UNESCO, se detalla cómo la pandemia de la COVID-19 ha provocado una crisis sistémica. Según refleja la descripción institucional del estudio¹, en la esfera de la educación la crisis dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de las instituciones edu-

¹ Este texto se publicó originalmente en agosto de 2020 y se reproduce con la debida autorización en el presente volumen. Su resumen descriptivo puede consultarse en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>.

cativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. El capítulo destaca que, incluso antes de enfrentar la pandemia, la situación social en la región se estaba deteriorando, debido al aumento de los índices de pobreza y de pobreza extrema, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social. En este contexto, la crisis tendrá importantes efectos negativos en la salud y la educación, así como en el empleo y la evolución de la pobreza. Por su parte, la UNESCO ha identificado grandes brechas en los resultados educativos, que se relacionan con una desigual distribución de los docentes, en general, y de los docentes mejor calificados, en particular, en desmedro de países y regiones con menores ingresos y de zonas rurales, las que suelen concentrar además a población indígena y migrante. En el ámbito educativo, gran parte de las medidas que los países de la región han adoptado ante la crisis han supuesto la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, que se han tratado de sustituir con distintas modalidades de aprendizaje a distancia, utilizando variados formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral del estudiantado. El capítulo también explora las consecuencias que estas medidas tendrán sobre las comunidades educativas a corto y mediano plazo, y plantea algunas recomendaciones para sobrellevar el impacto de la mejor manera posible, proyectando oportunidades para el aprendizaje y la innovación en la educación posterior a la pandemia.

A continuación, se incluye la reflexión prospectiva de Inés Dussel, docente-investigadora del departamento de investigaciones educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav, Mexico); de Patricia Ferrante, docente-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE, Argentina); y de Darío Pulfer, profesor en Historia y también docente-investigador de la UNIPE. Su aportación se centra en el papel que pueden jugar las instituciones educativas tras el confinamiento causado por la COVID-19. En primer lugar, estos autores señalan que la crisis trajo consigo una transformación inmediata en la educación, forzada por la adaptación tecnológica a las exigencias del momento. Ello comportó la digitalización de sus actividades, pero también abrió la cuestión de si, en el escenario de pospandemia, la disrupción tecnológica debería retroceder o perdurar, asunto que a su vez genera interrogantes sobre el futuro de la educación presencial. Por otra parte, el trabajo destaca la relevancia de las instituciones educativas como espacios públicos de transferencia intergeneracional de conocimientos, en los

que se ha de promover la igualdad y el debate. En este sentido, el capítulo aboga por cambios en la educación, en virtud de los cuales salga fortalecida institucionalmente, presentándose como un ámbito que —gracias a la experiencia de la digitalización— sea capaz de dar respuestas a las demandas y necesidades sociales. Se trataría así de tender puentes entre el acervo de la formación basada en soportes impresos propia de una etapa de educación pública, ilustrada y democrática, y los aportes de la cultura digital, evitando el reemplazo por plataformas online determinadas por las lógicas del mercado. Ahora bien, según concluyen los autores, para que esto sea posible hay que repensar de una manera más amplia los vínculos entre educación, Estado y sociedad.

La aportación de Alan Fairlie, profesor principal de Economía de la Pontificia Universidad Católica del Perú; Jessica Portocarrero, economista de la Universidad San Martín de Porres, y Esthefany Herrera, economista de la Pontificia Universidad Católica del Perú, aborda los desafíos que enfrenta la internacionalización de la educación superior ante la globalización y, de manera más inmediata, ante la pandemia de la COVID-19. El capítulo señala que las instituciones de educación superior se han visto forzadas a adoptar una serie de medidas, no solo para migrar hacia la virtualización de los servicios educativos y de investigación, sino en términos de diseño de sus procesos de internacionalización, enfrentándose a una serie de retos. Así, se está transitando de estrategias basadas en mecanismos de “internacionalización en el extranjero” hacia mecanismos de “internacionalización en casa”, por lo que es necesario repensar las acciones que las instituciones de educación superior deben llevar a cabo para alcanzar tal fin. Las herramientas virtuales y la digitalización desempeñan un rol clave, pues permitirán promover sistemas de aprendizaje en línea, y programas de “movilidad virtual” y de enseñanza colaborativos entre instituciones asociadas. El trabajo es una primera aproximación a las estrategias de internacionalización impulsadas en los países andinos, que identifica los retos pospandemia que deberán enfrentar. Además, hace una breve revisión de la importancia que tiene la internacionalización para los países de ingresos medios y bajos (como los andinos), y describe las principales características de la educación superior en dichos países. Finalmente, señala el impacto de la pandemia en la región, el papel que ha tenido la digitalización en la transición de lo presencial a lo virtual, y la necesidad de replantear las estrategias de internacionalización por medio de herramientas tecnológicas y digitales.

La segunda parte de este volumen se centra en experiencias prácticas y estudios de caso. Se abre con un capítulo sobre la docencia no presencial de emer-

gencia, expresión que alude a la manera en la que las universidades han respondido a la pandemia según las autoras, Gemma Xarles, directora del Área de Globalización y Cooperación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), y Pastora Martínez, vicerrectora de Globalización y Cooperación de la UOC y directora del Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD) de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE-Universidades). El capítulo presenta varias iniciativas lanzadas por instituciones de educación superior para reconducir la enseñanza virtual en el contexto de la crisis sanitaria. En concreto, se centra en el programa “Docencia no presencial de emergencia” de la UOC. Esta iniciativa se enmarca en el proyecto de “Cooperación Universitaria al Desarrollo” (CUD) iniciado en 2016, y pretendió dar respuesta a las principales carencias en educación virtual: falta de interacción, excesiva información y dificultades de acceso. El interés de la propuesta reside en su vocación por facilitar la transición a la docencia en remoto y, además, en que no solo se centra en la descripción de soluciones tecnológicas, sino que sugiere líneas de adaptación metodológicas, reforzando la idea de que existen múltiples recursos y estrategias que pueden emplearse. Este programa formativo tuvo un gran éxito en términos de asistencia y valoración, y reveló las preocupaciones de la comunidad educativa en torno a la brecha digital y la socioeconómica, y no solo en América Latina, también en España. Tras esta experiencia, la enseñanza para el futuro radica en capitalizar lo aprendido y actuar bajo el marco de la Agenda 2030, potenciando la coordinación entre los distintos sectores sociales y las instituciones educativas.

El siguiente capítulo ha sido elaborado por Irma Zoraida Sanabria, profesora titular y coordinadora del departamento de Educación a Distancia de la Universidad Nacional Experimental del Tachira (UNET), en Colombia. Examina el concepto práctico de “aprender a aprender”, entendido como un proceso de implementación de estrategias, recursos y herramientas para identificar las mejores metodologías de aprendizaje. Concretamente, se presentan varios modelos aplicados en distintos niveles educativos —pregrado, posgrado y de formación del profesorado—, desarrollados por la autora y los integrantes del programa de investigación de la UNET. De dicha experiencia se desprende que la docencia virtual genera escenarios adecuados para “aprender a aprender”, puesto que los formatos online propician la autonomía y la autogestión del trabajo del estudiantado, y la comunicación entre docentes y estudiantes mediante la retroalimentación, la orientación individualizada y la evaluación continua. En todo caso, la clave para diseñar las mejores metodologías de aprendizaje

consiste en advertir que no hay una única receta. En el propio desarrollo práctico de las actividades se despliegan las ventajas de “aprender a aprender”, que cobra modalidades distintas en virtud de su adecuación a cada caso.

Por su parte, Marina Patricia de Luca, doctoranda en la Universitat Rovira i Virgili (España), expone el cambio abrupto que ha experimentado la educación al trasladarse al formato online, que ha exigido la introducción de dispositivos digitales y el aprendizaje de habilidades tecnológicas. Su objetivo pretende orientar al personal docente en un momento en el que la enseñanza se encuentra en transformación, presentando un marco de recursos didácticos para espacios de enseñanza no presenciales. A este respecto, se abren líneas pedagógicas socio-constructivistas, en las que el profesorado, más que dirigir, facilita el aprendizaje, invitando al alumnado a que se corresponsabilice de su formación. Con todo, la autora nos advierte de que, pese al potencial de las nuevas herramientas digitales, estas pueden resultar perjudiciales si no se emplean de forma adecuada. No cabe olvidar que son las personas, y no las tecnologías, quienes dotan de significación y sentido a los programas formativos y a la circulación de saberes. Asimismo, se recuerda que el acceso a internet y a las tecnologías en la región es desigual, y que ello puede acentuar las brechas estructurales preexistentes. De ahí que, a la hora de repensar el futuro de la enseñanza virtual, haya que tener en cuenta la inclusión de grupos de población excluidos, a fin de construir espacios educativos más igualitarios. En consecuencia, por ejemplo, todo propósito de hacer llegar dispositivos tecnológicos al estudiantado ha de acompañarse de procesos de alfabetización digital.

David Carabantes Alarcón, profesor de la Universidad Complutense de Madrid, aborda los problemas que plantean las nuevas modalidades de formación para la integridad académica, regida por los valores de la honestidad, la confianza, la justicia y el respeto, y las preocupaciones que ello plantea en la comunidad académica. En situación de pandemia, dicha preocupación se ha visto incrementada en tanto la educación remota dificulta su gestión. Esto se refleja nítidamente en las pruebas que se ejecutan bajo modalidad virtual, que abre nuevas posibilidades de plagiar y presentar ejercicios fraudulentos. Ante esta realidad, el autor ofrece un inventario de las distintas técnicas de control que se han ido implementando desde 2010, así como de los sistemas para detectar plagios en la elaboración de trabajos. Asimismo, examina la creciente reflexión que está generando la cuestión y alude a programas e iniciativas, como los de la Universidad de Monterrey, o la European Network for Academic Integrity (ENAI), que invitan a intensificar el desarrollo de marcos institucionales y nor-

mativos para asegurar el cumplimiento de los imprescindibles estándares éticos que requiere la actividad formativa. Sin menoscabar las dificultades que, ante la COVID-19, han afrontado docentes y estudiantes, el texto apela a la responsabilidad de las instituciones para reforzar el cumplimiento de los valores de la integridad académica.

Germán A. Gallego, profesor titular y director del Centro de Innovación TIC de la Universidad Autónoma de Occidente (UAO), en Colombia, examina en el siguiente capítulo la importancia de las dinámicas de interacción educativa y presenta una modalidad de “presencialidad virtual” desarrollada en ese centro académico a partir de la pandemia en marzo de 2020, aunque ya estaba prevista desde 2019. Previamente, se define el aprendizaje como un proceso de interacción social, y se defiende —sin perjuicio del obligado traslado a la docencia virtual en tiempos de pandemia— la relevancia de la enseñanza presencial. A continuación, se explica el funcionamiento del modelo en la UAO que, frente al sistema convencional de educación a distancia, fomenta la creación colectiva e impulsa la generación de comunidades de conocimiento grupal. El diseño de las actividades formativas se fundamenta en una visión pedagógica atenta al desarrollo de las competencias lingüísticas, expresivas y simbólicas, por medio de la construcción por parte del alumnado de narraciones puestas en común y mediadas tecnológicamente. Bajo este enfoque, y a partir de los recursos de un campus virtual, el modelo se despliega en tres dimensiones: encuentros sincrónicos en comunidad, acompañamientos del profesorado al proceso formativo y estudio independiente. Este esquema está, por lo demás, abierto a flexibilizar sus pautas y herramientas, en función de su aplicación experiencial, pero sin dejar nunca de lado la interacción y la comunicación, elementos esenciales de todo curso educativo.

El siguiente capítulo, de Magdalena Bas Vilizzio, profesora de Derecho Internacional Público y Práctica de Comercio Exterior de la Universidad de la República (UdelaR), en Uruguay, refleja la experiencia de la autora en la impartición de su curso “Práctica de Comercio Exterior” del grado de Relaciones Internacionales, y los retos que afrontó tanto en el plano técnico y metodológico, como en el del tratamiento de contenidos. Su aproximación se ajusta a cuatro claves que tuvo que trasladar a la modalidad virtual: conocer al estudiantado, comunicar, motivar y contextualizar. De esta forma, combinó la comunicación asincrónica —por medio de la grabación de videos temáticos— con actividades dinámicas de seguimiento evaluativo. En este sentido, se resalta la necesidad de entender la enseñanza no solo en clave de transferencia de conocimientos, sino como un

aliciente para generar espíritu crítico e impulsar el debate informado. El curso incorporó contenidos de actualidad, ilustrando el conocimiento teórico con ejemplos extraídos del mundo presente. Para contextualizar las materias tratadas en una coyuntura internacional muy dinámica, se propusieron ejercicios que requirieron el empleo de redes sociales. En este aspecto, evocando las palabras de Umberto Eco, al docente aún le corresponde enseñar a “buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información”, más aún en un momento en el que proliferan las teorías conspiratorias y las noticias falsas.

Santiago Paúl Yépez Suárez, investigador ecuatoriano, magister en Estudios Americanos por la Universidad de Sevilla, y doctorando en Historia de América por la Universidad de Sevilla, explora en su texto las posibilidades y mejoras que pueden comportar las plataformas y redes sociales en el ámbito educativo. Para ilustrarlo, el autor expone el caso del proyecto “Vidas Virreinales”, una página de Facebook con fines formativos, creada y dirigida por docentes, investigadores/as y educandos, dedicada a la Historia virreinal hispanoamericana. La página incorpora posts e imágenes visuales elaborados de manera colaborativa. Gracias a ello, los/as estudiantes que se incorporaron al proyecto pudieron asumir una función de copartícipes de su proceso formativo, coordinados por las indicaciones del cuerpo docente e investigador. Este tipo de iniciativas, mediadas por las redes sociales, permiten desarrollar un aprendizaje metacognitivo e interactivo, dado que las publicaciones —al ser accesibles al público interesado— reciben comentarios y *likes*, esto es, insumos hacia los generadores de contenidos, que a su vez logra mantenerles motivados. Igualmente, el artículo subraya la versatilidad académica que implican estos desarrollos, y anima a que se implementen más proyectos de este tipo, no sin advertir que —a causa de la brecha digital—, el enriquecimiento que generan estas propuestas aún no está al alcance de todos/as.

El último capítulo de esta sección, con el que se cierra el volumen, ha estado a cargo de Luis Paulo Leopoldo Mercado, profesor titular de la Universidad Federal de Alagoas, en Brasil. Este autor analiza los avances que aportan las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDIC) en el terreno de la educación física. Se argumenta que un conocimiento mediado por herramientas tecnológicas favorece que el alumnado adopte un papel de sujeto activo en las relaciones estudiante/docente, que rebase su condición de mero receptor de información. Es más, la inclusión de las TDIC supone una reestructuración en las formas de enseñanza que convierten al docente en un asesor que coordina la orientación intelectual, emocional y gerencial de los estudiantes. Estos,

por su parte, logran ganar en autonomía tanto en la búsqueda de información, como en la adquisición de conocimientos, e incluso en la autoevaluación de su aprendizaje. Aplicadas a la educación física, las TDIC movilizan dimensiones cognitivas, afectivas y éticas, y pueden mejorar las relaciones interpersonales y la inclusión social. El trabajo se detiene en presentar diez propuestas desarrolladas por el autor, entre las que destacan la elaboración de infografías, el uso de aplicaciones móviles, o las investigaciones online sobre educación física. La eficacia del proyecto se vio contrastada en el informe valorativo que realizó el alumnado, el cual mostró que el empleo de estrategias tecnológicas refuerza los vínculos entre teoría y práctica, e incentiva el compromiso formativo.

Desde la Fundación Carolina agradecemos vivamente estas aportaciones que, en gran parte, son fruto de la convocatoria de artículos que la institución abrió durante los meses de abril y mayo de 2020, bajo el título: “Experiencias innovadoras de formación virtual en Iberoamérica en el ámbito de la educación superior”, y a la que se presentaron más de 50 propuestas.

Esta iniciativa no solo plasma nuestro compromiso continuado por generar espacios de análisis, encuentro y debate sobre los problemas del desarrollo y la realidad de la cooperación en la región. A su vez, ilustra la constante vocación de la Fundación Carolina por hacerse eco de los debates en torno a las necesidades formativas de la región —tanto más a raíz de la crisis sanitaria y socioeconómica causada por la COVID-19—, presentando un conjunto de propuestas plurales, de renovación conceptual y aplicación práctica, útiles para la comunidad académica y para todo público interesado. Todo ello, con la mirada puesta en contribuir al cumplimiento del ODS 4 de la Agenda 2030, avanzando así hacia una “educación inclusiva, equitativa y de calidad” que, cabe reiterar, no solo debe asegurar el acceso igualitario de hombres y mujeres a la enseñanza primaria y secundaria, sino también a la formación técnica y profesional, y a una educación superior universitaria de calidad.

Parte I
Reflexiones ante la pandemia

1. COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas

Francesc Pedró

Director de Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

1. Introducción

Debemos reconocer que en el sector de la educación superior tampoco estábamos preparados para una interrupción como la que ha traído consigo la pandemia de la COVID-19. Los cierres, como medida para contener la pandemia, han llevado a un despliegue acelerado de soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica también en la educación superior. Los obstáculos son múltiples, desde tecnológicos y pedagógicos hasta financieros.

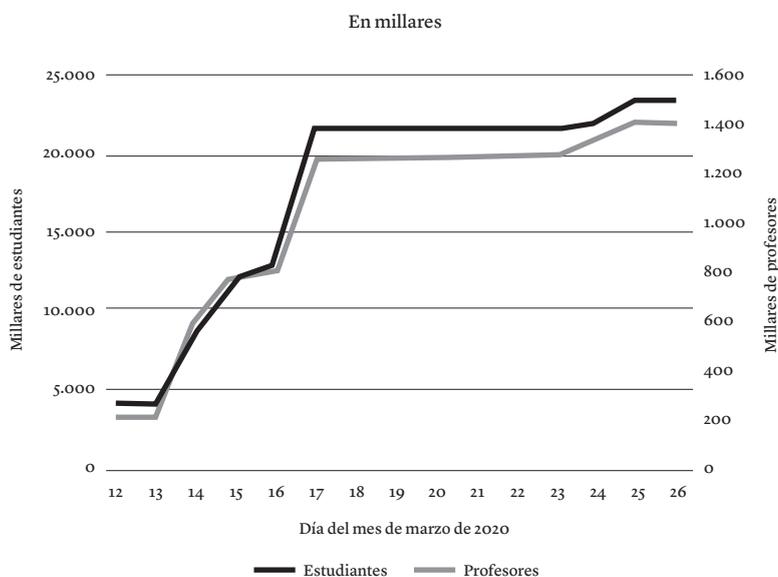
Este breve análisis se basa en los trabajos desarrollados por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO IESALC, 2020), para documentar cómo el sector de la educación superior y sus actores han sido afectados por la pandemia. Centrándose en la función docente de la educación superior, se describen los efectos inmediatos de la crisis¹, qué impactos está teniendo y cómo el sector está respondiendo a los enormes desafíos planteados; al mismo tiempo, también incluye algunos principios en los que debería basarse la planificación de la salida de la crisis.

¹ Para la distinción entre efectos e impactos de la crisis, se adoptan aquí las convenciones de Naciones Unidas sobre Análisis de Necesidades Post-Crisis (PDNA, por sus siglas en inglés). Para más detalles, véase: <https://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/crisis-prevention-and-recovery/pdna.html>.

2. Efectos

Hace ya semanas que los cierres temporales de instituciones de educación superior (IES) por causa de la pandemia de la COVID-19 dejaron de ser noticia, porque en todos los países de la región la educación superior ha dejado de operar presencialmente. Las estimaciones de UNESCO IESALC, reflejadas en el gráfico 1, muestran que el cierre temporal de las IES había afectado, aproximadamente, a unos 23,4 millones de estudiantes de educación superior (CINE 5, 6, 7 y 8) y a 1,4 millones de docentes en América Latina y el Caribe ya antes del fin de marzo de 2020; esto representaba, aproximadamente, más del 98% de la población de estudiantes y profesores/as de educación superior de la región. Actualmente, la clausura afecta a todas las instituciones sin excepción.

GRÁFICO 1. Estimación del número acumulado de estudiantes (ISCED 5, 6, 7 y 8) y profesores por la suspensión de clases presenciales durante el mes de marzo de 2020 en América Latina y el Caribe



Fuente: Elaboración propia. UNESCO. IESALC.

La decisión acerca de la clausura temporal de las IES ha venido urgida por el principio de salvaguarda de la salud pública, en un contexto en el que las grandes acumulaciones de personas generan, por la naturaleza de la pandemia, gra-

ves riesgos. En el momento en que se decretaron las distintas fórmulas de confinamiento o de cuarentena, siempre se acompañaron, más tarde o más temprano, de la clausura de las IES y, más en general, de todas las instituciones educativas. En América Latina, las medidas de confinamiento o cuarentena se tomaron prácticamente de forma inmediata y, en todos los casos y como en las restantes regiones del mundo, con una perspectiva temporal indeterminada.

En definitiva, el efecto más inmediato de la crisis ha sido el cese de las actividades docentes presenciales de las IES, pero los impactos van mucho más allá.

3. Impactos

En todo el sector de la educación el impacto más fundamental está todavía por evaluar: el del saldo resultante, en términos de calidad y de equidad, tras el cambio de metodologías en la prestación del servicio para garantizar su continuidad. Pero, en el ámbito específico de la educación superior, la transición hacia la educación a distancia de emergencia se ha acompañado de otros impactos no menos importantes para los distintos actores, aunque probablemente menos visibles y documentados todavía. Estos otros impactos es previsible que se den en ámbitos como el socioemocional, el laboral, el financiero y, obviamente, sobre el funcionamiento del sistema en su conjunto, fundamentalmente.

Impactos pedagógicos

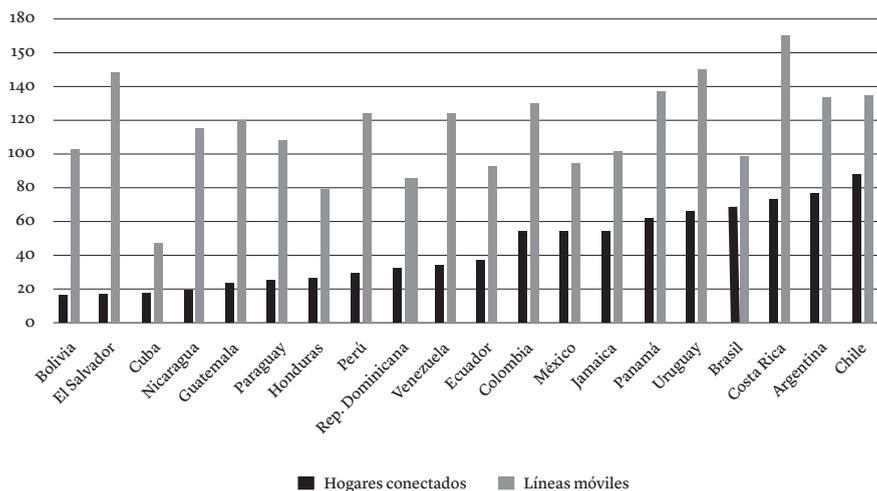
Universalmente, el paso a la educación a distancia, lejos de ser una solución planificada previamente y para la que existían las capacidades requeridas en los distintos actores y en el conjunto de los sistemas, ha sido, en realidad, la única solución de emergencia para intentar garantizar la continuidad pedagógica. Por esta razón, es frecuente referirse a esta continuidad pedagógica como educación a distancia de emergencia, contraponiéndola así a las capacidades y recursos que habría exigido una educación superior a distancia óptima.

Inevitablemente, cabe pensar que la adopción de esta solución de continuidad se saldará con resultados negativos, tanto en términos de la calidad de los aprendizajes como de equidad. Tres razones justificarían esta hipótesis.

La primera razón es de índole tecnológica, puesto que la solución adoptada asume que tanto estudiantes como docentes disponen del equipamiento y de la conectividad requeridos. Las últimas cifras disponibles de la Unión Interna-

cional de Telecomunicaciones ofrecen un panorama sombrío: en América Latina, solo el 52% de los hogares cuenta con equipamiento tecnológico y conectividad de banda ancha. Aunque en el caso específico de los estudiantes y docentes de educación superior cabe presuponer que el porcentaje sea más alto, no es descabellado asumir que una parte significativa de estos actores no contaban, de buenas a primeras, con las condiciones tecnológicas apropiadas para una transición inmediata a la educación a distancia soportada por la tecnología. El resultado, como muestra el gráfico 2, habría sido distinto si, habiendo contado con un plan previo de contingencia, las IES hubieran optado por una educación a distancia soportada por las aplicaciones móviles. La paradoja es que, a pesar de que las tasas de conectividad en los hogares son muy dispares en América Latina, con extremos en Chile y en Bolivia, las tasas de líneas móviles son extremadamente elevadas y superan, en muchos casos, la cifra de una línea por persona. Esto es, sin duda alguna, una oportunidad que las IES deberían aprovechar, pensando en futuros planes de contingencia para la continuidad pedagógica, centrando sus esfuerzos en soluciones tecnológicas y contenidos para su uso en dispositivos móviles.

GRÁFICO 2. Porcentaje de hogares con conexión a internet y de líneas móviles por cada 100 habitantes en una muestra de países de América Latina y el Caribe (2018)



Fuente: Base de datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones, 2020.

La segunda razón es que, aunque la educación superior a distancia parece haber despegado en los últimos años en la región, la oferta parece concentrada en unas pocas universidades y, en particular, en los posgrados (UNESCO IE-SALC, 2017). La cobertura de esta modalidad ha crecido un 73% desde 2010, mientras que la presencial lo hizo solo un 27%. En 2010, casi 2,5 millones de los 21 millones de estudiantes universitarios de primer título en la región estudiaban a distancia, representando un 11,7% del total. En 2017 esta modalidad de enseñanza representó un 15,3% del total y abarcó a 4,3 millones de alumnos. Sin embargo, la penetración de esta modalidad todavía es incipiente y resulta sumamente dispar entre los países de la región.

Brasil es el país con mayor participación de la modalidad a distancia en la educación superior de primer título. Esta forma de enseñanza también ha ganado terreno en Colombia, España y México, donde en 2017 abarcó entre un 18% y un 14% del estudiantado. Pero, en el contexto de la crisis, de hecho, algunos países como Colombia o Perú han tenido que realizar cambios normativos significativos para autorizar el desarrollo de los cursos a distancia en todas las universidades. El efecto inmediato de esta posición relativamente periférica de la educación superior a distancia es que las actitudes y la percepción pública, incluida la de la mayoría de docentes y estudiantes, coincidían en considerarla como un sustituto, no necesariamente de calidad, a la, por así decir, verdadera educación superior.

La tercera y última razón que abonaría este saldo negativo está relacionada con las competencias docentes y de los estudiantes en materia de educación a distancia. En el caso de los docentes no hay datos disponibles acerca de estas competencias, pero todo apunta a que se ha generado lo que se ha dado en llamar *Coronateaching*, que no es otra cosa que la expresión de los esfuerzos docentes por usar los escasos recursos tecnológicos disponibles para dictar sus cursos, como si siguieran en situación de aula. En definitiva, en “transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología” (*La Tercera*, 2020; *El Universal*, 2020). Esta entrada abrupta en una modalidad docente compleja, con múltiples opciones tecnológicas y pedagógicas, y con una curva de aprendizaje pronunciada, puede saldarse con resultados poco óptimos, frustración y agobio debido a la adaptación a una modalidad educativa nunca antes experimentada sin la correspondiente capacitación para ello. Pero el término *Coronateaching* también se utiliza para referirse a un fenómeno socioeducativo emergente con implicaciones psicoafectivas, tanto en profesores como en estudiantes. Se trataría de algo parecido a un síndrome experimen-

tado por el docente o el estudiante al sentirse abrumado por recibir información excesiva a través de las plataformas educativas, aplicaciones móviles y correo electrónico². A esto se le puede añadir la frustración e impotencia derivadas de las limitaciones en la conectividad o de la falta de *know-how* para la operación de plataformas y recursos digitales. Es posible que, progresivamente, las estrategias se hayan ido enriqueciendo, pero el hecho de que se trate de una solución de contingencia probablemente frene los esfuerzos de rediseño de los cursos. En el caso de los estudiantes han emergido algunos datos que sugieren que, en la región, los de grado cuentan con niveles significativamente más bajos de competencia de autorregulación y disciplina, imprescindibles para el éxito de un programa de educación a distancia (UNESCO IESALC, 2020).

Pero, realísticamente, la solución adoptada universalmente para garantizar la continuidad pedagógica era la única disponible. No debe discutirse tanto si habrían existido alternativas, que no las había, sino cómo se repararán las pérdidas de aprendizaje, en particular en el caso de los estudiantes más vulnerables, y cómo prepararse con planes de contingencia para evitar caer en los mismos errores en el futuro.

Impactos socioemocionales

Los estudiantes han tenido que reorganizar su vida cotidiana para ajustarse a una situación de confinamiento. La mayor parte de los estudiantes desplazados lejos de sus familias, pero dentro del mismo país, han vuelto a casa; pero en el caso de los estudiantes en el extranjero la situación sigue siendo muy variable, con decenas de miles varados en los países de destino, esperando a que se reempresen las actividades presenciales o imposibilitados de regresar a sus países debido al cierre de aeropuertos y fronteras.

Inevitablemente, la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización que forman parte de la experiencia cotidiana de un estudiante de educación superior tendrá un costo. El aislamiento que va inevitablemente asociado al confinamiento tendrá efectos en términos de equilibrio socioemocional que dejarán huella, en particular en aquellos estudiantes con problemáticas preexistentes en este dominio. A los estudiantes más vulnerables que participan en programas de nivelación y apoyo, el aislamiento les golpea aún más fuerte. Indicativamente,

² Véase la entrada del blog *Edumorfosis*: <https://edumorfosis.blogspot.com/2020/04/el-corona-teaching.html>.

una encuesta realizada durante la última semana de marzo entre estudiantes de educación superior en Estados Unidos³ reveló que un 75% afirma haber experimentado ansiedad y depresión como resultado de la crisis.

Impactos financieros

Los estudiantes y, en muchos casos, sus familias, han tenido que seguir haciéndose cargo de los costes vinculados a su educación superior. Excepto en los contadísimos países donde no existen aranceles, los estudiantes deben continuar haciendo frente a los costes asociados, en particular cuando, para seguir estudios de educación superior, han debido tomar una residencia temporal, personal o compartida, en un lugar distinto a su domicilio habitual y cuyo coste deberán seguir asumiendo, en muchos casos, aunque decidieran volver con su familia. Y cuando existen condiciones para acceder al arancel libre, como por ejemplo completar la carrera en un tiempo determinado o lograr un determinado resultado académico, esta situación puede tener consecuencias mayores de prolongarse el cierre de los campus y de no mediar medidas específicas.

En términos de costes, una preocupación adicional para los estudiantes más vulnerables que cuentan con ayudas estudiantiles para alojamiento, alimentación o transporte, se refiere a la suspensión o mantenimiento de sus beneficios mientras estudian a distancia debido a la crisis. Esta cuestión dependerá, a su vez, de la capacidad de las IES o de los donantes para resistir los impactos económicos del cierre temporal y merece especial atención.

Impactos laborales

Es previsible que los impactos laborales más inmediatos afecten a los docentes. La reestructuración de la oferta, inevitable en un contexto de reducción de la demanda (véase más adelante), conducirá irremediablemente a un número de despidos importante, aunque difícil de determinar por ahora. Los despidos afectarán mayoritariamente a los docentes de las universidades privadas de pequeño tamaño y a quienes, en el sector público, tengan contratos precarios o a término y que, previsiblemente, difícilmente serán renovados.

Igualmente, es importante anticipar la situación en la que se van a encontrar las cohortes de estudiantes que se gradúen en 2020, o incluso en 2021, y

³ Véase: <https://risefree.org/covid-19-help>.

que, debiendo hacer frente al pago de sus préstamos y créditos universitarios, van a encontrarse con un mercado laboral deprimido por causa de la crisis. Los estudiantes que se gradúen este año pueden esperar que les sea mucho más difícil encontrar un empleo y, sobre todo, un empleo bien pagado, que a sus predecesores inmediatos. Especialmente, si la economía tarda mucho en volver a crecer, pueden ganar menos de lo que habrían previsto durante un periodo de tiempo considerable. Es probable que el mercado laboral en el momento de su graduación sea sustancialmente más difícil que en 2018-2019, lo que sugiere que las perspectivas de empleo y los ingresos se verán más afectados. Sin embargo, se desconoce todavía cuál será la velocidad de la recuperación, y la experiencia a largo plazo de esta cohorte de graduados dependerá de ello. Por otra parte, estimaciones de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), anticipan considerables descensos en los ingresos de los nuevos graduados por causa de la crisis (Sanz, Sáinz y Capilla, 2020).

Impactos sobre la movilidad académica

De nuevo, es fácil anticipar que la movilidad académica internacional se va a reducir, pero es mucho más difícil estimar cuánto.

En América Latina y el Caribe, bloque geográfico en el que se movilizan más estudiantes hacia otras regiones —particularmente Estados Unidos y Europa— que los que se desplazan desde otros países hacia la misma región, enfrenta igualmente grandes impactos por la COVID-19. Numéricamente, los países de donde salen los mayores contingentes de estudiantes son, por orden de magnitud, Brasil, Colombia, México y Perú, y el país que mayor número recibe es Argentina (UNESCO IESALC, 2019).

La crisis tendrá grandes impactos en la economía mundial e, inevitablemente, en las desigualdades. En consecuencia, cualquier decisión de movilidad será tomada más concienzudamente que en el pasado, especialmente en aquellos casos que no cuentan con financiamiento público. Conviene recordar, por ejemplo, que el 48% de la movilidad estudiantil mexicana para el periodo 2015-2016 fue financiada por las respectivas familias (Maldonado, Cortés e Ibarra, 2016).

Impactos sobre la demanda y la oferta de educación superior

En el supuesto de una duración larga del cese de actividades presenciales, es decir, del equivalente a un trimestre o más, lo más probable es que se produzca un re-

tramiento de la demanda a corto plazo, y un repunte al alza ya en el próximo curso académico allí donde las tasas y los aranceles son inexistentes (como en Argentina) o muy asequibles en términos relativos.

A corto plazo, habrá un número de estudiantes que ya no volverán a las aulas y cuyo porcentaje es difícil de estimar. En Estados Unidos se ha calculado, a partir de una encuesta a estudiantes de pregrado⁴, que uno de cada seis estudiantes no volverá al campus cuando las actividades presenciales se reemprendan; pero, también, que cuatro de cada diez seguirán tomando cursos de educación superior a distancia.

Las razones detrás del retraimiento a corto plazo de la demanda de educación superior son múltiples. La primera y más fundamental será de orden económico, puesto que la salida de la crisis sanitaria y sus consecuencias financieras generarán mayores tasas de desempleo y muchas familias se empobrecerán. Tal vez la incógnita más importante sobre esta pandemia —particularmente, en las fases que se avecinan— es cómo la interrupción del año académico y el impacto en la experiencia de los estudiantes repercutirán en las tasas de retención y persistencia, singularmente entre las poblaciones en riesgo. Esto incluye a mujeres, estudiantes de bajos ingresos, de grupos étnicos o minoritarios insuficientemente representados, de zonas rurales, así como a los que tienen problemas de salud mental, de aprendizaje o discapacidades físicas. Los estudiantes que se arriesgaron a abandonar su hogar inicialmente, que no pueden permanecer activos académicamente o se están quedando atrás respecto de sus compañeros de clase mejor conectados, o que fueron empleados en la escuela o cerca de ella y han tenido que asumir nuevos trabajos en nuevos lugares, todos ellos encontrarán difícil desarraigarse una vez más y volver a la escuela cuando se levanten las restricciones de la pandemia. En el caso de los grupos vulnerables, los sacrificios y compensaciones necesarios para lograr la matriculación en la educación terciaria inicialmente pueden no ser sostenibles después de las conmociones personales y financieras que está causando la pandemia. Es imperativo que las instituciones y los dirigentes gubernamentales se comprometan a apoyar a estos estudiantes en situación de riesgo y a encontrar vías para que continúen sus estudios. De lo contrario, corren el riesgo de convertirse en víctimas secundarias de la pandemia y sus consecuencias.

Pero, además, es muy posible que se produzca un fenómeno de desafección hacia las IES. Dicho con otras palabras, los estudiantes que no hayan contado

⁴ Véase Art & Science Group LLC (2020): Impact of the covid-19 pandemic on college - going high school seniors. Disponible en: <https://www.artsci.com/studentpoll-covid19>.

con una oferta de continuidad no solo de calidad, sino que comporte un seguimiento individualizado, probablemente se irán desenganchando del ritmo académico y aumentando su riesgo de abandono. Es un fenómeno bien documentado a lo largo de décadas de educación superior a distancia (Cohen, 2017). El único antidoto es el seguimiento individualizado que, probablemente, no esté en manos por igual ni de todas las IES ni tampoco de todos los docentes. Este seguimiento es particularmente importante en el caso de los estudiantes más vulnerables, para quienes esto puede suponer la diferencia entre continuar sus estudios o abandonarlos.

Sin embargo, a medio plazo, lo más probable es que se asista a un repunte de la demanda de educación superior que ya se dejaría sentir con fuerza a partir del próximo curso académico. Las causas de este repunte son fundamentalmente exógenas al sector y tienen que ver con el fenómeno de la búsqueda de refugio en un contexto de depresión económica. Muchos jóvenes solicitarán el acceso, o la vuelta, a la educación superior, particularmente en los casos en que los aranceles sean bajos o inexistentes, intentando así tomar posiciones ante la recesión económica y el aumento del desempleo que serán, muy probablemente, fenómenos que habrá que enfrentar en los próximos años. Algunas IES ya han visto aquí una oportunidad y están ofreciendo sus cursos de posgrado a distancia a un precio mucho menor que el habitual para incentivar la demanda, capturando la atención de nuevos estudiantes. Queda por ver cuál será el comportamiento de estos estudiantes una vez vuelta la normalidad.

Por otra parte, es pronto todavía para estimar qué comportamiento tendrá la oferta de educación superior. Probablemente, si la totalidad de la oferta fuera pública, sería fácil predecir que difícilmente el número de centros y de programas fuera a disminuir. Pero las IES públicas volverán a abrir en un contexto ya de plena recesión económica y son de esperar recortes importantes en la inversión pública en educación como los que se vivieron en algunos países durante la crisis financiera de 2008. De hecho, los compromisos de gasto social adquiridos en la gestión de la crisis de la pandemia, junto con la disminución de los ingresos fiscales como resultado de la reducción de la actividad económica, harán reconsiderar algunas partidas del gasto público. Aunque muchos países puedan querer reaccionar, no con políticas de ajuste, sino más bien de estímulo, es probable que durante un cierto tiempo su capacidad financiera esté limitada. Hasta qué punto toda o parte de la actividad de la educación superior sea vista como una oportunidad para estimular el crecimiento económico es algo que está por ver.

Pero, en muchos países, la oferta es mixta, pública y privada y, dentro de esta, la hay con y sin ánimo de lucro. Del mismo modo que es fácil ver que en el caso de la oferta pública no habrá cambios en el número de IES, lo más probable es que la oferta privada con ánimo de lucro y baja calidad tenga dificultades para subsistir y se vea abocada a un movimiento de consolidación y, por consiguiente, de reducción de su número a corto plazo, a menos que ofrezcan drásticas reducciones en sus aranceles. La competencia entre las instituciones se verá exacerbada y, de hecho, ya se está empezando a ver en algunos países. En Colombia, los anuncios de una disminución del 10%, 15%, 20%, 25%, o incluso más, de las matrículas para el próximo semestre tampoco parecen ser la mejor salida, mientras que, por otro lado, la presión aumenta con el rechazo de los estudiantes criticando las medidas, rechazando los esfuerzos de las IES y pidiendo que se reduzcan considerablemente las tasas, partiendo de la base de que la inscripción en los programas presenciales llevados obligatoriamente a la virtualidad debería ser mucho más barata, como consecuencia equivocada de la falta de debate del sistema sobre lo que es la virtualidad. Por el contrario, a medio plazo es muy posible que el repunte de la demanda lleve a un nuevo crecimiento también de este tipo de oferta. Por su parte, la oferta de las IES privadas de más alta calidad conlleva costes mayores que pueden hacerlas más vulnerables.

Sí que cabe esperar que haya cambios en la oferta en lo que se refiere a la modalidad de enseñanza, y que muchas universidades que carecían de titulaciones impartidas a distancia decidan amortizar el esfuerzo que están haciendo ahora para ampliar su capacidad de ofrecer programas en línea.

4. Preparándose para el día después: recomendaciones políticas

Todos estos impactos han sido ya anticipados, en buena medida, tanto por los gobiernos como por las propias instituciones. En el caso de los gobiernos, las respuestas han tendido a limitarse a tres puntos: a) medidas administrativas para la salvaguarda del funcionamiento del sistema; b) recursos financieros; y c) puesta a disposición de recursos para dar continuidad a las actividades formativas.

Por su parte, las respuestas institucionales han cubierto, desde el primer momento y con menor disponibilidad de recursos, un abanico de impactos más amplio: el frente estrictamente sanitario, el ajuste de los calendarios, la contribución desde la investigación y el desarrollo a mitigar la pandemia, la garantía

de continuidad de actividades formativas por medio de la educación a distancia, y el apoyo en recursos bibliográficos y tecnológicos así como socioemocional a la comunidad universitaria.

Pero ahora la pregunta fundamental es cómo planificar el día después de la pandemia con realismo político, huyendo de maximalismos y, al mismo tiempo, con una gran flexibilidad. El marco de referencia que la UNESCO sugiere para encarar la complejidad que caracterizará la apertura progresiva de las aulas parte de dos grandes principios:

1. Asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de no-discriminación. Se trata de la primera prioridad y, por consiguiente, todas las decisiones políticas que afecten, directa o indirectamente, al sector de la educación superior deberían estar presididas por este derecho. La responsabilidad primera de garantizar que este derecho se ejerza en la práctica recae en los Estados, que deben generar marcos regulatorios, de financiamiento y de incentivos adecuados, así como impulsar y apoyar programas e iniciativas inclusivas, pertinentes, suficientes y de calidad. En particular, es responsabilidad del Estado generar un entorno político que, respetando la autonomía de las IES, sea propicio a una salida de la crisis que garantice la seguridad sanitaria, al tiempo que optimiza las condiciones para que las instituciones avancen en calidad y equidad.
2. No dejar a ningún estudiante atrás, en línea con el propósito principal de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de Naciones Unidas. La crisis impacta en grado distinto a los diferentes perfiles de estudiantes, pero es innegable que agudiza las desigualdades existentes y genera otras nuevas. Es imperativo atender, prioritariamente, las necesidades pedagógicas, económicas y también socioemocionales de aquellos estudiantes que, por sus características personales o socioeconómicas, puedan haber tenido, o tengan, mayores dificultades para continuar su formación en modalidades no tradicionales.

Aunque la incertidumbre todavía planea en el horizonte, parece claro que la reapertura no significará la vuelta a la normalidad docente e investigadora tal y como la conocimos, ni tampoco será tan abrupta como lo fue la clausura. Partiendo del ejemplo de lo que ya está sucediendo con la reapertura de las escuelas de diferentes países, tanto en Asia como en Europa, parece plausible que la re-

apertura se hará con estrictas medidas sanitarias que se traducirán en: a) grupos de estudiantes más reducidos en las aulas, cuyo volumen dependerá de las condiciones espaciales de las aulas y de las instituciones; y b) un menor número de clases presenciales por grupo, por imperativo de la disponibilidad de espacios. En definitiva, lo más probable es que las formas de enseñanza y aprendizaje, que han empezado como fórmulas de emergencia para garantizar la continuidad pedagógica, evolucionen y se consoliden ya desde la reapertura como parte del modelo híbrido con el que habrá que convivir de momento, y que tal vez se convierta en la nueva normalidad pedagógica en la educación superior en el contexto de una previsible reestructuración de la provisión.

Hay dos estrategias fundamentales para encarar esta previsible, y deseable, reestructuración. La primera es recuperar y la segunda es rediseñar. De hecho, no habría que esperar a la reapertura para empezar a desplegar estas estrategias, sino que las instituciones deberían asumirlas ya como parte de su compromiso con el futuro.

Recuperar significa, en línea con los principios esbozados anteriormente, diseñar medidas pedagógicas para evaluar formativamente y generar mecanismos compensatorios de apoyo al aprendizaje, en particular de los estudiantes en desventaja. La tecnología puede ser utilizada como una herramienta de apoyo para la personalización de las actividades de nivelación. Aunque existen herramientas tecnológicas muy sólidas de evaluación, parece más recomendable, y fácil de gestionar, modificar los instrumentos para favorecer una evaluación más abierta y asincrónica.

En este sentido, hay algunas estrategias que, a pesar de ser infrecuentes en educación superior, pueden dar buenos frutos como, por ejemplo:

- Tutorización individualizada;
- Grupos reducidos de aprendizaje para la nivelación en materias críticas por su carácter instrumental; y
- Escuelas de verano (o de invierno), que ofrezcan seminarios compensatorios.

Inevitablemente, la puesta en marcha de iniciativas como estas conlleva un coste asociado nada despreciable, pero los beneficios en términos de calidad de aprendizajes y de equidad y sobrepasan con mucho los costes.

En paralelo, hay que planificar cómo se debe reestructurar la provisión formativa y esto requiere una estrategia de rediseño que debe centrarse en tres grandes ejes:

1. Documentar los cambios pedagógicos introducidos durante la crisis y sus impactos; en particular, hay que prestar atención a los efectos negativos de la educación a distancia de emergencia y, concretamente, al síndrome del *Coronateaching*. La pregunta crítica es si la experiencia adquirida puede capitalizarse para un rediseño de estos procesos, maximizando las ventajas de las clases presenciales al tiempo que se extrae mayor partido de las tecnologías y, en segundo lugar, hasta dónde quiere o puede llegar cada institución.
2. Promover la reflexión interna sobre la renovación del modelo de enseñanza y aprendizaje. Esta reflexión podrá llevarse mejor a cabo si las IES cuentan con oficinas de innovación y apoyo pedagógico cuyo papel, además de desarrollar las competencias pedagógicas del profesorado, es el de fomentar la innovación pedagógica y acumular y diseminar las evidencias que resulten de su evaluación.
3. Aprender de los errores y escalar la digitalización, la hibridación y el aprendizaje ubicuo. Pensando en el futuro, hay que partir del principio del realismo y generar estrategias que no confíen solo en una única tecnología, sino que combinen varias para garantizar que se llega a todos los estudiantes o, lo que es tan o más importante, que las soluciones tecnológicas no perjudiquen a quienes ya parten de una situación de desventaja. Cada institución, y probablemente cada disciplina, debe encontrar la combinación de tecnologías y recursos más apropiados para mejorar el impacto pedagógico sin renunciar a la equidad y a la inclusión.

Se acostumbra a decir que en cada crisis hay siempre una oportunidad. Tal vez, en este caso, sea la de la revisión pedagógica y la reestructuración de la oferta formativa en la educación superior. Es de esperar, en este sentido, que sean muchas las instituciones que emprendan el camino de una necesaria renovación pedagógica que favorezca tanto la calidad como la equidad.

Referencias bibliográficas

- COHEN, A. (2017): “Analysis of student activity in web-supported courses as a tool for predicting dropout”, *Educational Technology Research and Development*, 65, pp. 1-20.
- EL UNIVERSAL (2020): “El rol clave del profesor en la educación on line durante la crisis sanitaria” (16/04/2020). Disponible en: <https://eluniversal.cl/contenido/11348/el-rol-clave-del-profesor-en-la-educacion-on-line-durante-la-cri-sis-sanitaria>.
- LA TERCERA (2020): “El gran test de las clases online” (10/04/2020). Disponible en: <https://www.latercera.com/tendencias/noticia/el-gran-test-de-las-clases-online/JOJOMO7S2BAB3FNRJYPPHGUZ3I/>.
- MALDONADO, A., CORTÉS, C. e IBARRA, B. (2016): *Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil*, México D.F., ANUIES.
- SANZ, I., SÁINZ, J. y CAPILLA, A. (2020): *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*, Madrid, OEI.
- UNESCO IESALC (2017): *La Educación superior virtual en América Latina y el Caribe*, Caracas, UNESCO IESALC.
- (2019): *La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un Convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas* (Vol. 1), Caracas, UNESCO IESALC.
- (2020): *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*, Caracas, UNESCO IESALC.

2. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19

*CEPAL - UNESCO**

La pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha planteado que, incluso antes de enfrentar la pandemia, la situación social en la región se estaba deteriorando, debido al aumento de los índices de pobreza y de pobreza extrema, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social. En este contexto, la crisis tendrá importantes efectos negativos en los distintos sectores sociales, incluidos particularmente la salud y la educación, así como en el empleo y la evolución de la pobreza (CEPAL, 2020a). Por su parte, la UNESCO ha identificado grandes brechas en los resultados educativos, que se relacionan con una desigual distribución de los docentes, en general, y de los docentes mejor calificados, en particular, en

* A fecha 13 de octubre de 2020, bajo Ref.: Dir/20/127, y Asunto: Uso de textos de documento de la UNESCO y CEPAL, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, otorgó a la Fundación Carolina la autorización no exclusiva para reproducir el documento “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19” en este volumen.

desmedro de países y regiones con menores ingresos y de zonas rurales, las que suelen concentrar además a población indígena y migrante (UNESCO, 2016a; Messina y García, 2020).

En el ámbito educativo, gran parte de las medidas que los países de la región han adoptado ante la crisis se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que ha dado origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes.

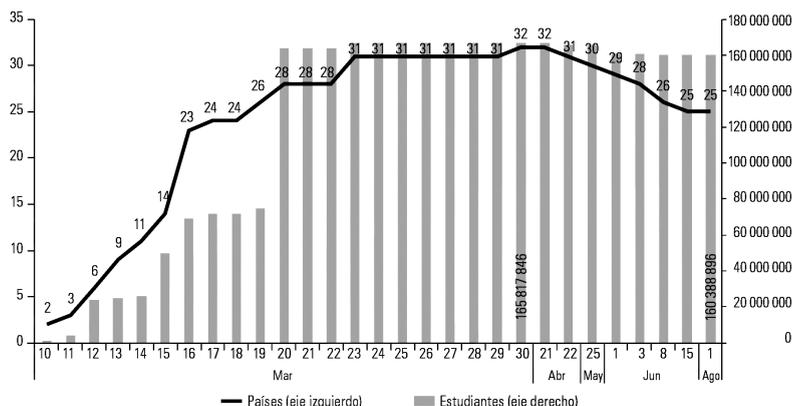
El objetivo de este documento es visibilizar la diversidad de consecuencias que estas medidas tendrán sobre las comunidades educativas a corto y mediano plazo, así como plantear las principales recomendaciones para sobrellevar el impacto de la mejor manera posible, proyectando oportunidades para el aprendizaje y la innovación en la educación posterior a la pandemia.

1. Medidas educativas durante la crisis generada por la pandemia de COVID-19¹

La información recolectada sobre los 33 países de América Latina y el Caribe hasta el 7 de julio de 2020 permite constatar que en el ámbito educativo gran parte de las medidas tomadas se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos. De dichos países, 32 suspendieron las clases presenciales y 29 mantienen una suspensión a nivel nacional (en Nicaragua no se han suspendido las clases). En el Uruguay se inició el retorno a clases en zonas rurales a partir del 22 de abril y el 29 de junio retornaron el resto de las escuelas. En San Vicente y las Granadinas se comenzó un retorno parcializado desde el 25 de mayo y en el Ecuador se retornó a clases presenciales a partir del 1 de junio. En Belice, Granada y Santa Lucía hubo un retorno parcial a las clases presenciales en junio. Hasta la fecha de la revisión, la población estudiantil afectada por estas medidas en los 32 países llegó a superar los 165 millones de estudiantes de acuerdo con la información oficial de la UNESCO (véase el gráfico 1).

¹ La información empleada para la elaboración de este documento, salvo que se indique otra cosa, es la disponible hasta el 7 de julio de 2020 en el caso de la CEPAL y el 16 de junio de 2020 en el de la UNESCO.

GRÁFICO 1. América Latina y el Caribe (33 países): países que han tomado medidas de suspensión de clases presenciales a nivel nacional y estudiantes afectados, por fecha, inicios de marzo a inicios de agosto de 2020
(En número de países y de estudiantes)



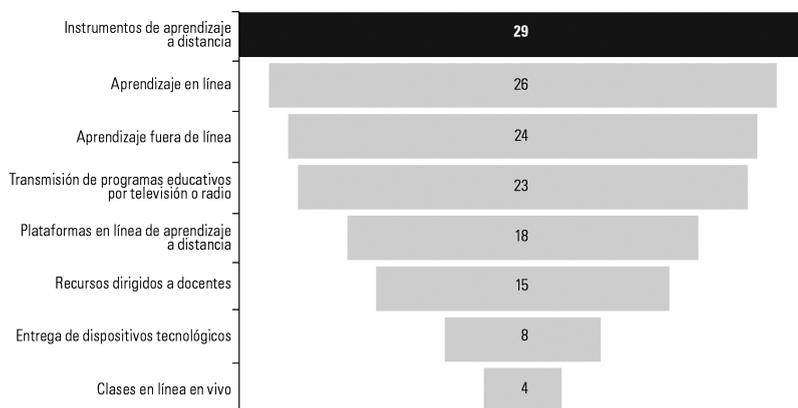
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), “¿Cómo estás aprendiendo durante la pandemia de COVID-19?” [en línea] <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>.

Además de interrumpir las trayectorias educativas, el cierre de las escuelas afecta la alimentación y la nutrición de la población estudiantil, especialmente en los sectores más vulnerables. En el momento de elaboración de este documento (inicios de julio), se observa que 21 de los 33 países han mantenido los programas de alimentación escolar de diversas formas. La modalidad más utilizada (13 países) es la entrega de kits de alimentos para preparar en el hogar, seguida de la provisión de almuerzos (3 países) y, en menor medida, las transferencias monetarias y la entrega de vales para alimentos. Adicionalmente, muchos estudiantes acceden a través de las escuelas a otros servicios que también se han visto interrumpidos como, por ejemplo, la entrega de anticonceptivos, servicios de salud mental o actividades recreativas.

En gran parte de los países (29 de los 33) se han establecido formas de continuidad de los estudios en diversas modalidades a distancia. Entre ellos, 26 países implementaron formas de aprendizaje por internet y 24 establecieron estrategias de aprendizaje a distancia en modalidades fuera de línea, incluidos 22 países en que se ofrece aprendizaje a distancia en ambas modalidades (fuera de línea y en línea), 4 que cuentan con modalidades exclusivamente en línea y 2 con modalidades solo fuera de línea.

Entre las modalidades de aprendizaje a distancia en línea destaca el uso de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico, utilizadas en 18 países, en tanto que solo 4 países ofrecen clases en vivo (Bahamas, Costa Rica, Ecuador y Panamá). A su vez, entre las formas de aprendizaje a la distancia fuera de línea, 23 países realizan transmisiones de programas educativos por medios de comunicación tradicionales como la radio o la televisión (véase el gráfico 2).

**GRÁFICO 2. América Latina y el Caribe (29 países):
estrategias de continuidad de estudios en modalidades a distancia
(En número de países)**



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), “Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19”, 2020 [en línea] https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19.

A la fecha de elaboración del documento solo 8 de los 33 países contemplan entre las medidas adoptadas para implementar las actividades de aprendizaje a distancia la entrega de dispositivos tecnológicos (Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Jamaica, Perú, San Vicente y las Granadinas y Uruguay). El Uruguay cuenta desde hace varios años con una política de Estado que incluye la entrega de dispositivos (computadoras portátiles o tabletas) a la población escolar (en el marco del Plan Ceibal). Además, para llevar a cabo las actividades de aprendizaje a distancia, 14 países consideran entre sus estrategias la provisión de recursos para la capacitación de docentes, especialmente en lo referente a herramientas para el uso y manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

2. Continuidad de los aprendizajes e impacto curricular

En el marco de la suspensión de las clases presenciales, la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes ha impuesto desafíos que los países han abordado mediante diferentes alternativas y soluciones en relación con los calendarios escolares y las formas de implementación del currículo, por medios no presenciales y con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste. Para realizar los ajustes se requiere tomar en cuenta las características de los currículos nacionales o subnacionales, los recursos y capacidades del país para generar procesos de educación a distancia, los niveles de segregación y desigualdad educativa del país y el tiempo transcurrido del año escolar. Mientras que algunos países como México y la República Dominicana y algunos sectores del Ecuador y el Brasil se encontraban en la mitad del año escolar cuando comenzó la pandemia, la gran mayoría se encontraba en el inicio.

La mayoría de los países cuentan con recursos y plataformas digitales para la conexión remota, que han sido reforzados a una velocidad sin precedentes por los ministerios de Educación con recursos en línea y la implementación de programación en televisión abierta o radio. No obstante, pocos países de la región cuentan con estrategias nacionales de educación por medios digitales con un modelo que aproveche las TIC (Álvarez Marinelli *et al.*, 2020). A ello se suma un acceso desigual a conexiones a internet, que se traduce en una distribución desigual de los recursos y las estrategias, lo que afecta principalmente a sectores de menores ingresos o mayor vulnerabilidad (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020). Esta situación exige, por un lado, priorizar los esfuerzos dirigidos a mantener el contacto y la continuidad educativa de aquellas poblaciones que tienen mayores dificultades de conexión y se encuentran en condiciones sociales y económicas más desfavorables para mantener procesos educativos en el hogar y, por otro lado, proyectar procesos de recuperación y continuidad educativa para el momento de reapertura de las escuelas, que consideren las diferencias y las desigualdades que se profundizarán en este periodo.

La pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo, no solo por el uso de plataformas y la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino también porque existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el actual contexto. Es preciso tomar una serie de decisiones y contar con recursos que desafían a los sistemas escolares, los centros educativos y los docentes. Tal es el caso de los ajustes y las priorizaciones curriculares y la contextualización

necesaria para asegurar la pertinencia de los contenidos a la situación de emergencia que se vive, a partir del consenso entre todos los actores relevantes. Es igualmente importante que en estos ajustes se prioricen las competencias y los valores que se han revelado como prioritarios en la actual coyuntura: la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia, entre otros.

Un aspecto controvertido y complejo se refiere a los criterios y enfoques para la toma de decisiones respecto a los aprendizajes prioritarios y la forma de realizar ajustes. Una alternativa es la lógica de la selección de aquellos contenidos más relevantes, que se priorizan sobre otros. Otra perspectiva es integrar los contenidos y objetivos de aprendizaje en núcleos temáticos interdisciplinarios que hagan posible abordar diversas asignaturas a la vez por medio de tópicos que resulten especialmente pertinentes y relevantes para el alumnado en el contexto actual, mediante metodologías de proyectos o investigaciones que permitan un abordaje integrado de los aprendizajes. Este enfoque requiere valorar la autonomía docente y desarrollar competencias sofisticadas entre las profesoras y los profesores. Algunos países han diseñado propuestas de priorización curricular que incluyen un conjunto reducido de aprendizajes esenciales en las diferentes disciplinas, transitando desde la priorización curricular al currículo vigente y modularizando los contenidos por nivel, desde los imprescindibles hasta los nuevos aprendizajes asociados a objetivos integrados o significativos que puedan articularse entre asignaturas.

En la adaptación, la flexibilización y la contextualización curricular se deben considerar elementos como la priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos que permitan lograr una mejor comprensión de la crisis y responder a ella de mejor forma, incorporando aspectos relativos al cuidado y la salud, el pensamiento crítico y reflexivo en torno a informaciones y noticias, la comprensión de dinámicas sociales y económicas, y el fortalecimiento de conductas de empatía, tolerancia y no discriminación, entre otros. Por otro lado, se debe buscar un equilibrio entre la identificación de competencias centrales, que serán necesarias para continuar aprendiendo, y la profundización del carácter integral y humanista de la educación, sin ceder a la presión por fortalecer solamente los aprendizajes instrumentales.

Asimismo, los ajustes curriculares y los recursos pedagógicos que se elaboren deben considerar las necesidades de colectivos que tienen requerimientos específicos. Por ejemplo, es fundamental realizar las adecuaciones y proveer los apoyos necesarios para estudiantes con discapacidad o en condiciones y situaciones di-

versas que han dificultado la continuación de estudios. También se debe abordar la diversidad lingüística y cultural de poblaciones migrantes y de comunidades indígenas. Igualmente, es necesario incorporar un enfoque de género, que permita visibilizar y erradicar situaciones de desigualdad o violencia de género que podrían estar viéndose profundizadas en el contexto de confinamiento.

Por ahora, no es posible determinar con certeza el impacto que tendrá la crisis en la implementación curricular en los distintos grados de la enseñanza primaria y secundaria, pero se prevé una profundización de las diferencias en lo referente a los logros de aprendizaje, debido a las desigualdades educativas imperantes y a un acceso desigual a la cobertura curricular.

3. Cuán preparados estaban los países para la continuidad educativa en línea: exacerbación de las brechas digitales

Dado que la mayoría de los países han optado por la continuidad del proceso educativo mediante recursos en línea, el uso de internet ofrece una oportunidad única: la cantidad de recursos pedagógicos y de conocimiento disponibles, así como las diferentes herramientas de comunicación proveen plataformas privilegiadas para acercar la escuela y los procesos educativos a los hogares y a los estudiantes en condiciones de confinamiento. En las últimas décadas, la inversión en infraestructura digital en el sistema escolar ha sido importante en buena parte de los países de América Latina. Las políticas educativas en el ámbito digital empezaron a aplicarse de manera incipiente en algunos países de la región a finales de la década de 1980. Hasta mediados de la década de 1990, estas estrategias tenían como propósito general mejorar los resultados de aprendizaje y enseñanza en las escuelas. Luego se comenzó a priorizar el objetivo de dar acceso a las y los estudiantes a equipamiento, prestando especial atención a los sectores de menor nivel socioeconómico como estrategia de nivelación y búsqueda de equidad. En los últimos años, con la masificación de la conectividad sobre la base de internet móvil y el incremento de dispositivos digitales más accesibles, las políticas han redirigido sus esfuerzos a la formación de habilidades digitales de las y los estudiantes (Trucco y Palma, 2020).

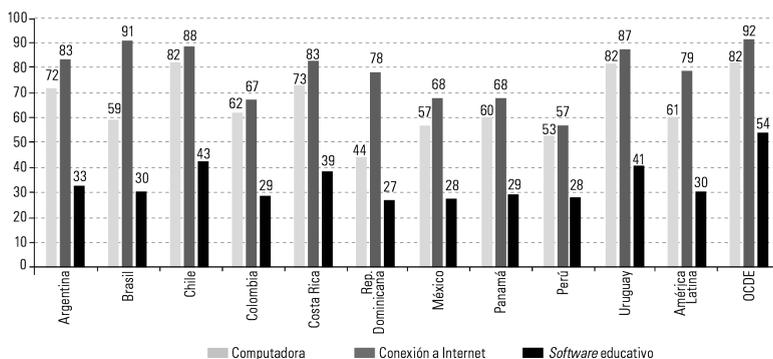
Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, como ocurre en el caso de muchos procesos de cambio, los países de América Latina y el Caribe están desigualmente preparados para enfrentar esta crisis aprovechando la digitalización. Aunque la región ha avanzado de manera significativa en la reducción de las

brechas de acceso al mundo digital en los últimos años, particularmente gracias a la masificación de la conectividad móvil, aún persisten brechas considerables en el acceso efectivo al mundo digital, lo que tiene profundas implicaciones en las oportunidades y la participación de las nuevas generaciones (CEPAL, 2019; Trucco y Palma, 2020). En 2016, según el promedio de 14 países de América Latina, alrededor de un 42% de las personas que viven en áreas urbanas tenían acceso a internet en el hogar, en comparación con un 14% de aquellas que viven en áreas rurales (CEPAL, 2019). Estas cifras aumentan en gran medida si se considera el acceso a través de internet móvil, pero pocos países cuentan con esa información.

En 2018, alrededor del 80% de los estudiantes de 15 años que participaron en la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) en la región tenía acceso a internet en el hogar y solo un 61% tenía acceso a una computadora (véase el gráfico 3). Solamente un tercio de los estudiantes contaban con un *software* educativo en el hogar, en comparación con más de la mitad de los estudiantes, en promedio, de los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). En general, los estudiantes de la región disponen de menos equipamiento que los estudiantes de los países de la OCDE y, aunque la mayoría de ellos cuentan con conectividad, todavía existe un grupo considerable de estudiantes que están completamente excluidos, en especial en los países con menos recursos. Hay que tener en cuenta que los adolescentes tienen mayor acceso a internet y a teléfonos celulares que los niños y niñas de enseñanza primaria, como se ha visto en la información recolectada por las encuestas de Kids Online en la región (Trucco y Palma, 2020). Adicionalmente, en varios de estos países hay proporciones importantes de adolescentes de 15 años que ya están fuera de la escuela, porque las tasas de abandono escolar en la enseñanza secundaria son todavía altas en la región.

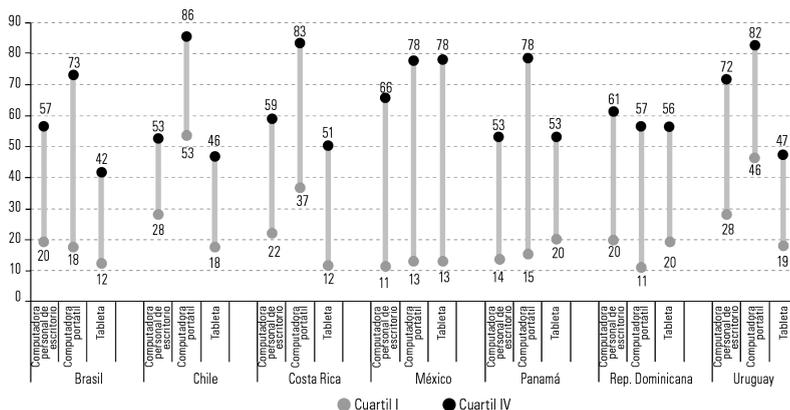
Por otra parte, en los países de la región el acceso a este tipo de dispositivos en el hogar es muy desigual. Más allá del acceso a teléfonos celulares, el dispositivo más común dentro de los hogares es la computadora portátil; en promedio, alrededor de un 57% de los estudiantes de los siete países analizados cuentan con este tipo de dispositivo en el hogar, como se puede deducir de las cifras presentadas en el gráfico 4. Pero las diferencias según condición socioeconómica y cultural son bastante significativas, en el caso de cada uno de los dispositivos. Entre un 70% y un 80% de los estudiantes del cuartil socioeconómico y cultural más alto (cuarto cuartil) cuentan con una computadora portátil en el hogar, frente a solo un 10% o un 20% de los estudiantes del primer cuartil (véase el gráfico 4). Las excepciones son Chile y el Uruguay, que cuentan con un mayor nivel de acceso a este tipo de equipamiento, en parte gracias a pro-

GRÁFICO 3. América Latina (10 países) y promedio de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE): estudiantes de 15 años que tienen acceso a equipamiento digital en el hogar, 2018 (En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), 2018.

GRÁFICO 4. América Latina (7 países): estudiantes de 15 años que tienen acceso a dispositivos digitales en el hogar, según tipo de dispositivo y cuartil socioeconómico y cultural, 2018 (En porcentajes)

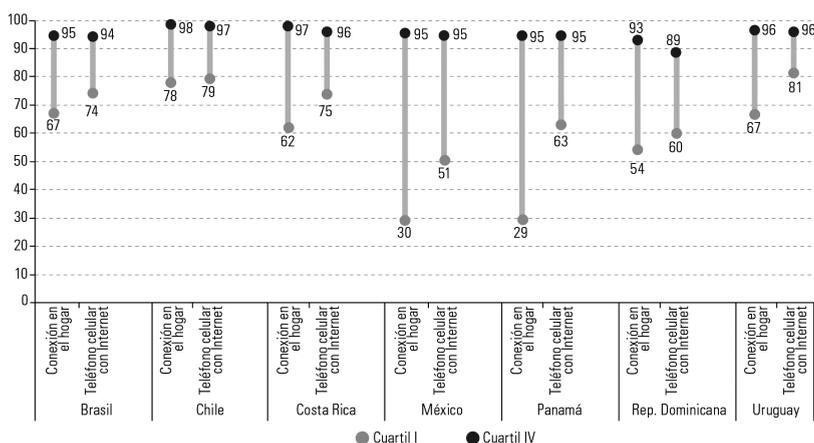


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), 2018.

gramas públicos de provisión de dispositivos móviles. El acceso a computadoras de escritorio y tabletas es menor. Hay que tener en cuenta lo que estos niveles de acceso significan en el contexto actual, considerando que es altamente probable que varios miembros del hogar requieran acceder a un mismo dispositivo para poder continuar con sus actividades educativas o laborales.

El acceso a conexión a internet está bastante más extendido y, con la excepción de México y Panamá, las brechas por nivel socioeconómico y cultural son menores (véase el gráfico 5). Se puede observar el papel que desempeña la conectividad móvil para ampliar estas oportunidades. El resultado de este y otros análisis previos demuestra que las formas de acceso disponibles son diversas y complejas, lo que implica que no es suficiente tener acceso a internet, porque no todas las modalidades ofrecen las mismas oportunidades de uso y aprovechamiento, ya que estas también dependen en gran medida de la calidad de la conexión y el tipo de dispositivo (Trucco y Palma, 2020). En consecuencia, es importante fortalecer el acceso real de las poblaciones menos favorecidas, ya que muchas veces el acceso a internet móvil se produce a través de planes de prepago que proporcionan muy pocos minutos disponibles para poder navegar o utilizar las plataformas de aprendizaje y otros canales que se están empleando para la continuidad de los estudios.

GRÁFICO 5. América Latina (7 países): estudiantes de 15 años que tienen acceso a internet en el hogar, según tipo de conexión y cuartil socioeconómico y cultural, 2018 (En porcentajes)



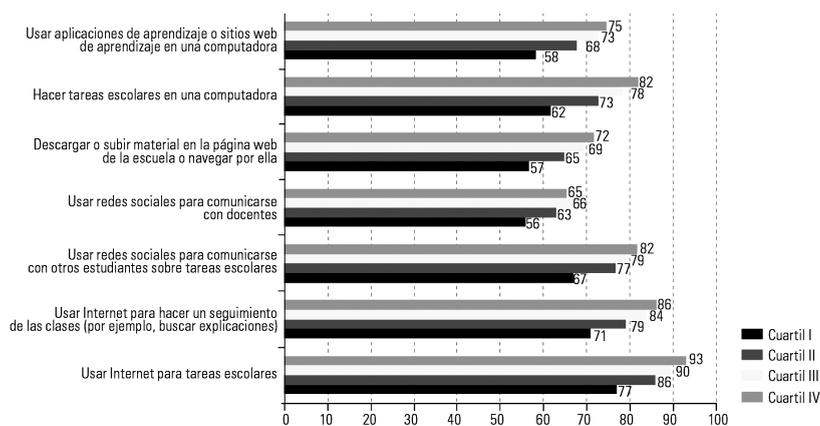
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), 2018.

La desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía digital aumenta las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y el conocimiento, lo que —más allá del proceso de aprendizaje que se está tratando de impulsar a través de la educación a distancia— dificulta la socialización y la inclusión en general. Es preciso entender estas brechas desde una perspectiva multidimensional, porque no se trata solo de una diferencia de acceso a equipamiento, sino también del conjunto de habilidades que se requieren para poder aprovechar esta oportunidad, que son desiguales entre estudiantes, docentes y familiares a cargo del cuidado y la mediación de este proceso de aprendizaje que hoy se realiza en el hogar. Por lo mismo, es central que las políticas de promoción de un acceso más igualitario a la tecnología comiencen por reconocer estas diferentes dimensiones que estructuran las desigualdades sociales en la región y trabajar intencionalmente para revertirlas.

En el gráfico 6 se puede observar que ya en 2018 la mayoría de los estudiantes de 15 años de los siete países de la región que participaron en la prueba PISA realizaban una serie de actividades relacionadas con el trabajo escolar mediante el uso de las TIC: comunicarse con los docentes, hacer tareas y buscar material en internet como parte de una investigación o para hacer seguimiento de contenidos de estudio, entre otras. Esto implica que entre estos jóvenes había un camino avanzado en un proceso que se aceleró rápidamente en el contexto de la pandemia de COVID-19. Sin embargo, no todos los estudiantes tienen esta experiencia previa y, además, las diferencias por nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes son marcadas en cuanto a la realización de todas las actividades: cuando es mayor el nivel socioeconómico y cultural, mayor es la proporción de estudiantes que tienen experiencia en la actividad (véase el gráfico 6). A las diferencias socioeconómicas y culturales, se suma el hecho de que la realización de actividades en línea también difiere según la edad y aumenta de manera importante en la adolescencia. Es en la adolescencia cuando comienza el acercamiento a internet a través de actividades relacionadas con la socialización y el entretenimiento, por lo que es probable que los niños y niñas de primaria estén en desventaja para asumir esta continuación de estudios de manera virtual a través de internet (Trucco y Palma, 2020).

Prepararse, a mediano y largo plazo, para reducir la brecha digital en este sentido más profundo pone en marcha sinergias virtuosas de inclusión social y cultural para la infancia y la adolescencia, generando oportunidades para toda la vida y para enfrentar futuras crisis. Más allá de las habilidades y actividades educativas asociadas al aprendizaje cognitivo, es muy relevante formar para el

GRÁFICO 6. América Latina (7 países)*: estudiantes de 15 años que realizan actividades con internet, según tipo de actividad y cuartil socioeconómico y cultural, 2018 (En porcentajes)



* Promedio simple de los valores del Brasil, Chile, Costa Rica, México, Panamá, la República Dominicana y el Uruguay.

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), 2018.

autocuidado y el desarrollo efectivo de estrategias para la gestión de riesgos, así como formar a los estudiantes en su protección como usuarios de internet, particularmente considerando las actuales circunstancias de incremento del tiempo de conexión de niños, niñas y adolescentes. No todos ellos están preparados de la misma manera en relación con los conocimientos, actitudes y aprendizajes específicos requeridos para desarrollar y poner en práctica estrategias de autocuidado que les permitan aprovechar las oportunidades que brinda internet y disminuir los riesgos o saber enfrentarlos (Trucco y Palma, 2020). Tampoco están preparados todos los docentes para conducir y promover la continuidad de estudios en esta modalidad, como se verá más adelante.

En este sentido, la UNESCO desarrolló ya en 2008 un conjunto de estándares para ayudar a los encargados del diseño de políticas y el desarrollo de currículos a identificar las habilidades que los docentes necesitan para poner la tecnología al servicio de la educación. Los estándares fueron actualizados en 2011 y posteriormente en 2018 en respuesta a los avances tecnológicos y a la nueva visión de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que incorpora los

principios de equidad e inclusión. El documento, denominado *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*, incluye 18 competencias organizadas en torno a 6 aspectos de la práctica profesional de los docentes (comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas, currículo y evaluación, pedagogía, aplicación de competencias digitales, organización y administración, y aprendizaje profesional de los docentes) y en 3 niveles de uso pedagógico de las TIC por parte del profesorado: adquisición, profundización y creación de conocimientos (UNESCO, 2019a).

La idea subyacente es que el profesorado que cuente con competencias para usar las TIC en su práctica profesional dispone de mejores elementos para brindar una educación de calidad y para guiar eficazmente el desarrollo de las competencias del alumnado en materia de TIC. A pesar de la existencia de estos estándares, son aún limitados los casos de instituciones que los han adoptado para transformar sus procesos de formación docente inicial, a fin de preparar a las futuras generaciones de docentes en lo referente a las competencias necesarias para la educación del siglo XXI.

4. Adaptación de los procesos de evaluación

Un aspecto muy relevante es la evaluación y monitoreo de los aprendizajes —así como la retroalimentación— para conocer el progreso de las y los estudiantes y tomar las acciones pedagógicas pertinentes a fin de mejorarlo.

Las actividades de educación a distancia han reafirmado la función formativa de la evaluación. La información sobre el aprendizaje individual de cada estudiante, a través de ejercicios de diagnóstico y de seguimiento, permite a las y los docentes proporcionar retroalimentación a sus estudiantes y modificar sus estrategias pedagógicas para que sean más efectivas. El desarrollo de instrumentos de evaluación formativa y de autoevaluación permite, además, fomentar los procesos de evaluación a cargo de las y los docentes en conjunto con sus estudiantes, para evaluar el avance de estos con respecto a las metas de aprendizaje propuestas.

Igualmente, se hace necesario el desarrollo de orientaciones o ajustes normativos para resolver asuntos como la promoción de las y los estudiantes y la aplicación de evaluaciones estandarizadas o de gran escala. Algunos países han optado por evitar la repetición y proyectar la continuidad y la recuperación educativa para los años siguientes, así como por cancelar o postergar las evaluacio-

nes, o bien aplicar enfoques y metodologías alternativos para examinar y validar el aprendizaje.

Según datos recopilados por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), en abril de 2020 varios países de América Latina comenzaron a tomar decisiones con respecto a la administración de evaluaciones a gran escala. Por ejemplo, en México se ha introducido una alternativa de evaluación que compensa el hecho de que no se apliquen las pruebas y evaluaciones de mayor interés, como la evaluación del portafolio de aprendizaje, sin examen de final año para el presente periodo escolar. En el Ecuador, por otro lado, se postergarán algunos exámenes de calificación para profesionales de la educación y se están analizando métodos alternativos para las evaluaciones nacionales de estudiantes. Otros países han optado por la suspensión de ciertos procesos nacionales de evaluación, como es el caso de la Argentina con la evaluación en escuelas de jornada extendida, Costa Rica con las Pruebas Nacionales para el Fortalecimiento de Aprendizajes para la Renovación de Oportunidades (FARO) en enseñanza primaria y la República Dominicana con la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria. En varios de estos casos, los países deben sortear además los problemas que implica la suspensión de actividades fijadas por ley y cuyos resultados sirven de insumo para la generación de indicadores o la toma de decisiones determinadas en los respectivos planes nacionales o locales de educación.

Debido a la importancia de la información que proveen y a su utilidad para los sistemas educativos, la realización de estos exámenes requiere de condiciones ideales que aseguren la equidad y la confiabilidad en su aplicación y utilización de la información que surge de ellos. La situación actual dista de ser ideal para este fin y los países tendrán que priorizar objetivos mayores por sobre la aplicación habitual de instrumentos de evaluación.

La responsabilidad que tienen en estos momentos los países en el sentido de definir la estrategia a seguir en lo referente a sus procesos evaluativos no es un tema menor dentro de todas las decisiones que están tomando. Si bien no existen soluciones universales, es relevante tomar en cuenta algunas consideraciones mínimas. En primer lugar, es necesario sopesar la oportunidad y la utilidad de la evaluación para proporcionar retroalimentación a las y los estudiantes, y monitorear sus aprendizajes y los efectos de las estrategias desplegadas en el contexto actual, con miras a la reapertura de escuelas. En segundo lugar, deben buscarse mecanismos que aseguren la equidad del proceso evaluativo, considerando que la actual crisis está afectando diversos aspectos

de la preparación del alumnado para estos exámenes, incluidos el progreso en los aprendizajes, la disponibilidad de infraestructura e incluso el estado y el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Finalmente, se debe recordar que no existe una receta única para todos los países. La pandemia está afectando de diferente manera —y con distinta intensidad— a cada país, y ante la forma en que evoluciona la crisis se requieren respuestas rápidas, innovadoras y adecuadas a las necesidades locales. Para ello, resulta fundamental contar con experiencias de otros países y consultar al personal docente y a expertos del sector académico y de otros sectores con el fin de ampliar las posibilidades de trabajar el currículo y las formas de evaluación.

5. Necesidades de apoyo a docentes y directivos escolares

El profesorado y el personal educativo en su conjunto han sido actores fundamentales en la respuesta a la pandemia de COVID-19 y han debido responder a una serie de demandas emergentes de diverso orden durante la crisis sociosanitaria. La mayoría del magisterio no solo ha debido replanificar y adaptar los procesos educativos, lo que incluye ajustes de metodología, reorganización curricular, diseño de materiales y diversificación de los medios, formatos y plataformas de trabajo, entre otros aspectos, sino que también ha debido colaborar en actividades orientadas a asegurar condiciones de seguridad material de las y los estudiantes y sus familias, como la distribución de alimentos, productos sanitarios y materiales escolares, entre otros. El profesorado y el personal educativo ha debido enfrentar las demandas de apoyo socioemocional y de salud mental de las y los estudiantes y sus familias, dimensión que ha cobrado creciente relevancia durante la pandemia.

La acción pedagógica y las nuevas demandas encuentran al personal docente con una formación y una disponibilidad de recursos que tienden a ser insuficientes para los retos que supone adecuar la oferta y los formatos pedagógicos a estudiantes en entornos desfavorecidos. Ya antes de la pandemia el personal docente de la región contaba con pocas oportunidades de formación para la inclusión (UNESCO, 2018) o para el trabajo con estudiantes en contextos menos favorecidos y de mayor diversidad (UNESCO, 2013).

Además, las nuevas condiciones han requerido que el profesorado utilice plataformas y metodologías virtuales con las que no necesariamente se encontraba familiarizado. Aunque la mayoría de los países de América Latina participantes en la última encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje

(TALIS) de la OCDE (2019) informan que el profesorado ha recibido formación en herramientas de TIC para la enseñanza en la educación inicial (en niveles que llegan al 64% en el Brasil, el 77% en Chile, el 75% en Colombia, el 77% en México y el 53% en la Ciudad de Buenos Aires), las y los docentes de estos países consideran que tienen una alta necesidad de formación en esta materia, que ocupa el segundo lugar entre las más demandadas. Igualmente, un alto porcentaje del personal directivo (el 59% en el Brasil, el 64% en Colombia, el 44% en México y el 39% en la Ciudad de Buenos Aires) declara que la tecnología digital de la que disponen sus centros educativos es inadecuada o insuficiente (OCDE, 2019).

De acuerdo con una encuesta realizada en México (Mancera Corucera, Serna Hernández y Barrios Belmonte, 2020), las estrategias de trabajo a distancia incluyen las tareas de llenado de libros o guías de estudio, la solicitud de trabajos, la realización de vídeos explicativos de los contenidos, el trabajo en páginas web específicas y la realización de clases virtuales. No obstante, las clases virtuales y la realización de vídeos son mucho más comunes en las escuelas privadas (donde el 56% y el 43% del profesorado recurre a estas actividades, respectivamente) que en el resto de las escuelas (donde dicha proporción no llega al 10%).

La necesidad de ajuste a las condiciones de la educación a distancia se ha traducido, asimismo, en un conjunto de responsabilidades y exigencias que aumentan significativamente el tiempo de trabajo que las y los docentes requieren para preparar las clases, asegurar conexiones adecuadas y hacer seguimiento a sus estudiantes en formatos diversos. Por ejemplo, en Chile, una encuesta de autoaplicación muestra que el 63% de las y los docentes considera que está trabajando más o mucho más que antes, y más de la mitad estima que tiene menos condiciones que antes de la pandemia para realizar de buena manera el trabajo pedagógico y para compatibilizar apropiadamente los tiempos de trabajo doméstico y trabajo pedagógico. Esto es especialmente grave entre las profesoras, cuyas respuestas alcanzan una diferencia de 10 puntos porcentuales en comparación con las de los profesores (Elige Educar, 2020). En América Latina y el Caribe, el cuerpo docente está conformado mayoritariamente por mujeres: en la enseñanza preprimaria ellas representan el 95,5%, en la primaria el 78,2% y en la secundaria el 57,8% (IEU, 2018). Antes de la pandemia, las mujeres docentes debían enfrentar jornadas laborales dobles, que incluían no solo su trabajo en el aula, sino también las labores docentes fuera de ella (tareas administrativas, planificación y preparación de clases, entre otras), así como el trabajo doméstico y de cuidado no remunerado.

Adicionalmente, las oportunidades de continuar las labores de enseñanza a distancia son muy desiguales entre las diferentes zonas territoriales y sectores

sociales en cada país. Por ejemplo, en México, una encuesta realizada entre casi 4.000 docentes de los niveles preescolar, primario y secundario de las 32 entidades federativas revela que, en promedio, el 85% del profesorado encuestado está llevando a cabo procesos de educación a distancia. Sin embargo, en la región más pobre del país, el 20 de abril de 2020 solo el 64% de las y los docentes se encontraban trabajando a distancia (Mancera Corucera, Serna Hernández y Barrios Belmonte, 2020). La misma encuesta muestra diferencias significativas entre las escuelas públicas y las privadas. El tiempo dedicado a la educación a distancia varía considerablemente entre las y los docentes de centros educativos privados, donde el 24% de la planta docente dedica 7 horas o más al día, y aquellos de centros públicos, donde el 64% dedica 2 horas o menos. Las mismas diferencias pueden observarse en la percepción de las y los docentes acerca de la dificultad que representa el reto de la educación a distancia; en promedio, la mitad de las personas encuestadas afirman que la adaptación es muy difícil, pero esta percepción se acentúa en las regiones menos favorecidas (llega al 70% de los docentes en el sur del país), en contraste con las escuelas privadas, donde solo el 37% comparte dicha percepción.

Según otra encuesta realizada en Chile, el 56% de las y los docentes envían guías o recursos pedagógicos (físicos o virtuales) a sus estudiantes, pero no dictan clases. Solo el 18% informa que está haciendo clases en vivo, que se concentran en los colegios particulares y en la enseñanza secundaria, y el 22% declara que envía clases grabadas (no sincrónicas) (Educar Chile, 2020). Una tercera encuesta en Chile, dirigida a docentes, revela que las actividades pedagógicas durante la pandemia se basan principalmente en el envío de actividades (81%) y tareas (75%) para el trabajo autónomo de las y los estudiantes; no obstante, solo un 9% de los docentes consideran que la mayoría de sus estudiantes cuentan con hábitos para estudiar de forma autónoma y una cuarta parte de ellos cree que sus estudiantes tienen las habilidades necesarias para usar aplicaciones de trabajo a distancia (SUMMA, 2020).

La disponibilidad de las TIC en los hogares de las y los estudiantes parece determinante del tipo de oportunidades y recursos educativos a los que se puede recurrir durante la pandemia, así como también de aquellos que se podrán aprovechar después de ella. Como se mencionaba antes, la brecha digital y la desigualdad en cuanto a las condiciones materiales de los hogares y las escuelas representan un reto mayúsculo que debe ser atendido. Igualmente, en aquellos entornos que lo permiten, el acompañamiento a las y los docentes y la formación docente resultan clave para la utilización de las nuevas tecnologías en educación.

Estos nuevos formatos requieren de docentes formados y empoderados para que puedan tomar decisiones pedagógicas sobre la base de los lineamientos curriculares definidos en cada país y las condiciones y circunstancias de sus estudiantes. Si bien durante la pandemia muchos actores se han visto impulsados a poner a disposición materiales y recursos en diferentes plataformas, el cuerpo docente necesita tiempo y orientación para explorarlos, conocerlos y contar con criterios para la toma de decisiones sobre su uso.

Desde el punto de vista pedagógico, la virtualidad supone el riesgo de pérdida del vínculo presencial y puede generar tensiones por la sobreexposición de docentes y estudiantes, o por las dificultades para mantener la relación y la mediación pedagógicas. Esto es especialmente cierto en los niveles iniciales de educación, en particular en el preescolar y el primario, en los que se requiere un trabajo coordinado con padres, madres o cuidadores para el acompañamiento y la mediación de los procesos de niños y niñas.

Desde el punto de vista social, el aumento del desempleo y la pobreza (CEPAL, 2020b), sumado a mayores niveles de violencia doméstica y de problemas de salud física y mental, redundan en que todo el personal de las escuelas se vea enfrentado a las dificultades y tensiones que experimentan las familias, sin contar, en muchos casos, con los recursos materiales o profesionales necesarios para abordarlas. Esta situación genera desgaste emocional, agobio y estrés entre el personal docente.

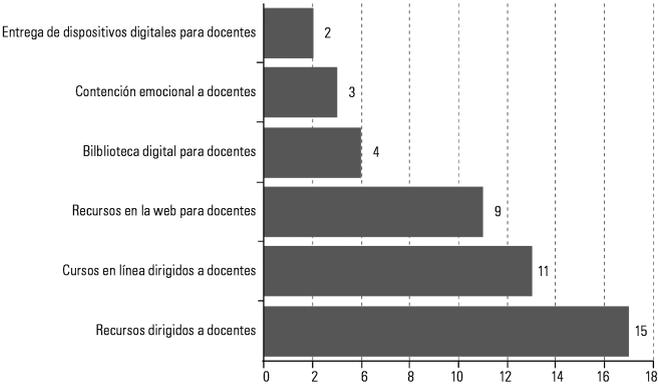
Para el diseño e implementación de las respuestas educativas a la crisis socio-sanitaria se requiere de la participación activa de todos los actores educativos, tanto durante los periodos de confinamiento como en el proceso de reapertura de las escuelas. Los equipos directivos requieren ser fortalecidos en la búsqueda de respuestas organizativas, pedagógicas y de apoyo al cuerpo docente, que sean creativas y contextualizadas y que permitan abordar la continuidad de los aprendizajes, el apoyo socioemocional y el fortalecimiento del rol social de las escuelas. Asimismo, es fundamental empoderar al profesorado y al personal educativo para que pueda tomar decisiones pedagógicas contextualizadas y flexibles, manteniendo un adecuado equilibrio entre la autonomía y el otorgamiento de apoyo.

Además, es fundamental considerar las propias exigencias en materia de crianza, cuidados y subsistencia que tienen quienes trabajan en la educación. Un porcentaje relevante del cuerpo docente y de otros trabajadores de la educación no cuenta con contrato fijo, trabaja para más de un empleador o lo hace por horas o asignaturas. De acuerdo con la información de la encuesta internacional sobre

enseñanza y aprendizaje (TALIS), en el Brasil, Colombia, México y la Ciudad de Buenos Aires entre el 72% y el 79% de los docentes tienen un contrato permanente, mientras que en Chile dicha proporción alcanza solo al 62%. La inestabilidad o la sobrecarga laboral limitan las posibilidades de las y los docentes de seguir dando continuidad al aprendizaje y aumentan los problemas de desempleo y precarización de sus condiciones, incluida la remuneración.

De acuerdo con la sistematización de las respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis originada por la pandemia de COVID-19 realizada por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIPE), en la mayoría de los países considerados (15 de un total de 18) se han proporcionado recursos de diversa índole a las y los docentes (véase el gráfico 7). Estos se han concentrado en la provisión de cursos en línea (11 países) y recursos en la web para docentes (9 países). Otros recursos dirigidos a docentes como parte de las respuestas educativas ante la crisis son: la provisión de bibliotecas digitales (4 países), la contención emocional (3 países) y la entrega de dispositivos digitales (2 países).

GRÁFICO 7. América Latina (18 países): iniciativas gubernamentales de apoyo a los docentes en el marco de la crisis generada por la pandemia de COVID-19, según tipo de apoyo (En número de países)



Nota: Los 18 países latinoamericanos considerados en esta sistematización son: Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de). Fecha de la última actualización: 8 de junio de 2020.

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), “Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19”, 2020. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19.

En cuanto a la provisión de cursos en línea para docentes, varios de ellos se han concentrado en el desarrollo y la mejora de habilidades digitales en el contexto de la educación virtual a distancia. Por ejemplo, en el Estado Plurinacional de Bolivia se ha puesto a disposición el curso Formación del Profesor Digital (Dirección Departamental de Educación La Paz, 2020). El Ministerio de Educación del Ecuador, por otro lado, presentó el curso de autoaprendizaje para docentes Mi Aula en Línea (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020). En Colombia, mediante el Plan Padrino, se ha buscado promover el fortalecimiento de capacidades y el intercambio de experiencias pedagógicas entre instituciones de educación superior en torno al uso y la apropiación de las TIC en los procesos formativos (Ministerio de Educación de Colombia, 2020a). En El Salvador, a través de un modelo de formación en cascada, se ha iniciado un proceso de capacitación de 100 especialistas técnicos del Ministerio de Educación para brindar asistencia técnica en el marco del fortalecimiento de capacidades para la educación virtual; se espera que dichos especialistas impartan a su vez esta formación a los 46.000 docentes del sistema educativo público (Ministerio de Educación de El Salvador, 2020a).

Otros países también han centrado su respuesta formativa dirigida a los docentes en temas de cuidado de la salud. En el caso del Uruguay, el Departamento de Formación de la Dirección Sectorial de Gestión Humana del Consejo Directivo Central (CODICEN) ha ofrecido un curso virtual a todos los docentes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en temas de promoción y prevención en materia de salud (véase ANEP, 2020). Un caso diferente, pero que cabe mencionar, se presenta en Nicaragua, cuyas escuelas hasta la fecha de elaboración de este informe han permanecido abiertas, por lo que, en vez de cursos en línea, las autoridades han impartido directrices y orientaciones por medio de talleres de capacitación de docentes y directivos en torno a medidas preventivas en materia de salud y hábitos saludables (Ministerio de Educación de Nicaragua, 2020).

Respecto a la entrega de dispositivos digitales para docentes, en El Salvador, como parte del proceso de digitalización de la educación, se trabaja en la adquisición de equipo tecnológico para el 100% de los estudiantes y docentes del sector educativo público (Ministerio de Educación de El Salvador, 2020b). En el caso de la Argentina, existen propuestas de ofrecer créditos del Banco de la Nación Argentina a una tasa subsidiada para que las y los docentes puedan comprar computadoras (Molina, 2020). Un caso que vale la pena destacar es el del Paraguay, donde, pese a que no se han distribuido equipos directamente a

docentes, se optó por priorizar la entrega de 2.500 computadoras portátiles con acceso a internet a 504 instituciones educativas de comunidades indígenas. Dicha decisión se basa en la ausencia de circulación comunitaria del coronavirus en esas comunidades, sumada a que su modo de convivencia familiar y comunitaria implica que “la escuela está dentro de la comunidad” y, por ende, han mantenido el vínculo con sus docentes (Presidencia de la República del Paraguay, 2020).

Los gobiernos y los proveedores de educación enfrentan el desafío de preservar el empleo, los salarios y los beneficios del cuerpo docente, poniendo especial atención en promover su bienestar. El ininterrumpido compromiso con las y los docentes para asegurar su retorno a la escuela será un factor crítico para garantizar que los niños y las niñas también lo hagan.

Sobre la base del escenario descrito, puede afirmarse que las y los docentes requieren apoyo prioritario, durante el periodo de confinamiento y en los procesos de reapertura de las escuelas, en al menos las siguientes áreas:

- Formación, asesoría y recursos para trabajar en diferentes formatos de educación a distancia, incluida formación en competencias y metodologías para uso educativo de las TIC y otras plataformas de enseñanza y aprendizaje a distancia, y en criterios para la toma de decisiones curriculares contextualizadas y flexibles, evaluación y retroalimentación para el aprendizaje.
- Apoyo para mantener y profundizar los avances en la innovación metodológica y la implementación de formas alternativas de enseñanza, incorporando una apertura del currículo hacia lo lúdico y contextualizando la situación vivida, y en estrategias educativas para el aceleramiento y la recuperación de aprendizajes de las y los estudiantes que han sido más perjudicados durante la pandemia.
- Resguardo prioritario de la salud y apoyo socioemocional, junto con el desarrollo de competencias para la enseñanza en materia de habilidades socioemocionales a las y los estudiantes y sus familias.
- Garantía de continuidad laboral y de condiciones laborales y contractuales decentes.
- Fortalecimiento de las redes locales de profesorado mediante espacios de apoyo, aprendizaje y elaboración de propuestas colaborativas de abordaje del trabajo curricular, pedagógico y de apoyo socioemocional.

6. Impacto psicológico y socioemocional en la comunidad educativa

Las medidas de confinamiento significan, para gran parte de la población, vivir en condiciones de hacinamiento por un periodo prolongado, lo que tiene graves implicancias para la salud mental de la población y en el aumento de la exposición a situaciones de violencias hacia niños, niñas y adolescentes. De acuerdo con CEPAL/UNICEF (2020), el 51,2% de niñas, niños y adolescentes que viven en zonas urbanas en América Latina reside en hogares con algún tipo de precariedad habitacional. Dos de cada diez viven en condiciones de precariedad habitacional moderada y tres de cada diez enfrentan situaciones de precariedad habitacional grave. Es decir, más de 80 millones de niñas, niños y adolescentes de zonas urbanas enfrentan algún tipo de privación en sus condiciones habitacionales y unos 18 millones residen en hogares con precariedad habitacional grave. La investigación ha demostrado la importante relación que existe entre las privaciones en el contexto habitacional y la vulneración de otros derechos de la infancia. El hacinamiento impide contar con un espacio adecuado para estudiar y descansar, lo que repercute en el desarrollo cognitivo en la infancia y las trayectorias laborales y de bienestar en la adultez, a la vez que favorecen una mayor propensión a situaciones de abuso (CEPAL/UNICEF, 2020).

En situaciones de emergencia, las escuelas son un lugar fundamental para el apoyo emocional, el monitoreo de riesgos, la continuidad de los aprendizajes y el apoyo social y material para las y los estudiantes y sus familias. Las respuestas deben responder a la diversidad de situaciones de cada familia y comunidad y a sus necesidades de apoyo. Mantener el bienestar psicológico, social y emocional es un desafío para todos los miembros de las comunidades educativas: estudiantes, familias, docentes y asistentes de la educación. Quienes trabajan en la educación, las familias y las comunidades necesitan desarrollar habilidades vitales de adaptación y resiliencia emocional. En ese marco, el aprendizaje socioemocional es una herramienta valiosa para mitigar los efectos nocivos de la crisis sociosanitaria y una condición para el aprendizaje. Ello requiere acompañamiento, apoyo y recursos especialmente orientados a esta dimensión.

Un ejemplo de entrega de recursos para la contención emocional es el de Chile, cuyo Ministerio de Educación (MINEDUC) ha elaborado una serie de cursos sobre apoyo socioemocional dirigidos a la comunidad educativa. En el caso del profesorado, se entregó una guía con orientaciones para el autocuidado y el bienestar socioemocional en el contexto de crisis sanitaria, asociado a una Bitácora Docente para el desarrollo de un trabajo personal y autónomo de

aprendizaje socioemocional a partir de su propia experiencia, para que luego puedan transmitirlo a sus estudiantes (MINEDUC, 2020a). El Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) de la República Bolivariana de Venezuela ha elaborado también un plan de apoyo psicosocial para estudiantes, docentes y familias (MPPE, 2020), al igual que ocurre en Cuba, donde se han publicado cuatro folletos sobre educación para la atención socioemocional ante desastres naturales, tecnológicos y sanitarios en el país (UNESCO, 2020).

Poner el aprendizaje socioemocional en el centro de la respuesta educativa brinda la oportunidad para la transformación y el desarrollo de un currículo más integral y humanista, que incorpore dimensiones fundamentales del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (vinculado a la ciudadanía, la salud, la sostenibilidad, la igualdad de género y los derechos humanos, entre otros aspectos) con comunidades educativas centradas en el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes. El aprendizaje socioemocional no debe entenderse solo como apoyos individuales y contingentes, sino como un proceso de aprendizaje permanente, tanto en los periodos de confinamiento y educación a distancia como en el plan de retorno escolar. El personal docente y educativo necesita apoyo y formación para el aprendizaje socioemocional, entendiéndolo como una dimensión central del proceso educativo que debe ser desarrollado transversalmente en todas las actividades escolares.

7. Priorización de grupos vulnerables

En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se concibe a la educación como un factor clave para el cumplimiento de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y para alcanzar mayores niveles de bienestar, prosperidad y sostenibilidad ambiental. Es por ello que en su ODS 4 se expresa el compromiso de la comunidad internacional de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas.

El ODS 4 resalta la equidad y la inclusión como principios orientadores y como objetivos en sí mismos, asumiéndose que “ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos” (UNESCO, 2016b: 7). Por lo mismo, en la Declaración de Incheon: Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos,

los Estados miembros se comprometieron a “hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje” (UNESCO, 2016b: 7) para lo cual los esfuerzos en las políticas de educación deben centrarse en los grupos más desfavorecidos.

La intención política de no dejar a nadie atrás, junto con el compromiso de llegar a los grupos más desfavorecidos permea la Agenda 2030 y resulta prometedora en el sentido de que las necesidades, los deseos y las expectativas de los grupos más pobres y marginados se coloquen en el centro de las decisiones de política pública, en un ejercicio de justicia y de rectificación de su histórica condición subalterna (Vargas, 2019). En el contexto de la pandemia, este mandato de priorizar a los grupos más desfavorecidos se vuelve ineludible, principalmente para evitar que esta profundice las actuales condiciones de desigualdad.

La Agenda 2030 y el ODS 4 identifican a la niñez, la juventud, las personas con discapacidad, aquellas que viven con VIH/sida, las personas mayores, los pueblos indígenas, las personas refugiadas, desplazadas internas y migrantes (ONU, 2015, párr. 23) como aquellos grupos cuyo desarrollo se debe priorizar. En la región, las brechas por condición étnica y racial en el acceso y el logro educativo también son muy relevantes y se asocian a una exclusión y discriminación histórica y estructural hacia la población afrodescendiente e indígena (CEPAL/UNICEF, 2019; CEPAL, 2017 y 2018). La combinación de estos ejes de desigualdad social refuerza los círculos de exclusión y de vulnerabilidad.

En este sentido, y debido a que la desigualdad ha sido puesta de manifiesto y exacerbada por la pandemia, las opciones de política que se diseñen para la educación en la actual coyuntura deben reconocer deudas históricas con estos grupos para garantizar su derecho a la educación, tanto en lo referido a la disponibilidad y el acceso a oportunidades de aprendizaje, como a la provisión de una educación de calidad, relevante y adaptada a sus condiciones, necesidades y aspiraciones (Vargas, 2019). Desde el punto de vista de la continuidad educativa, es relevante considerar las necesidades y respuestas diversas que requieren distintos grupos, incorporando respuestas pedagógicas sensibles y pertinentes a las diferencias culturales, lingüísticas, de género y de accesibilidad.

Una situación particular que ha de atenderse es el riesgo de desvinculación educativa y abandono escolar de estos grupos más vulnerables a los efectos de la pandemia y la consecuente crisis sanitaria, social y económica. Para evitar la interrupción definitiva de las trayectorias escolares se deben implementar medidas en el corto y mediano plazo. En el corto plazo, es preciso promover la con-

tinuidad del vínculo de niños, niñas y adolescentes con mayor probabilidad de desvinculación educativa y agotar los medios posibles para favorecer la continuidad en el aprendizaje. En el mediano plazo, es necesario generar mecanismos que aseguren que no exista un perjuicio pedagógico ni en la promoción en el caso de estudiantes que no han logrado una continuidad en los aprendizajes en este periodo. Ello implica articular medidas como la eliminación de la repetición, establecer mecanismos de continuidad curricular flexibles junto con estrategias de apoyo para la recuperación y aceleración de aprendizajes. Estas medidas pedagógicas deberán complementarse con medidas de apoyo socioemocional y de seguridad social y financiera para los estudiantes y sus familias. La articulación con otras políticas de protección y garantía de los derechos de la infancia y de protección social para familias con hijos dependientes son esenciales para poder llegar de mejor manera a las familias en situación de vulnerabilidad.

A. El impacto de la pandemia: dimensiones de género y afectaciones múltiples

La experiencia muestra que las emergencias sanitarias se caracterizan por impactos diferenciados dependiendo del género, y que los esfuerzos de preparación y respuesta deben interpretar dichas dimensiones, tanto para evitar la profundización de las desigualdades como para aprovechar las oportunidades de promover la igualdad de género. En este sentido, la pandemia de COVID-19 no es diferente.

Para muchas mujeres y niñas, el confinamiento significa una exacerbación de la carga de trabajo de cuidados no remunerados que, a su vez, tiene consecuencias en su aprendizaje. Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2018), en tiempos “normales” las mujeres realizan tres veces más trabajo de cuidados no remunerados que los hombres. Con el cierre de escuelas, este desequilibrio se profundiza aún más y muchas asumen múltiples responsabilidades simultáneas: el trabajo a distancia, el cuidado de niñas, niños y familiares, la supervisión de los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, y el trabajo doméstico no remunerado. Esto agrava una situación que ya era dispar: antes de la pandemia, en países como Bolivia (Estado Plurinacional de), Guatemala y Nicaragua, el tiempo que las niñas invertían en cuidados era de entre 3 y 4 horas diarias, mientras que en el caso de los niños no superaba las 2,8. Asimismo, en el Ecuador las niñas trabajaban en quehaceres domésticos 3,8 horas semanales más que los niños (CEPAL/UNICEF, 2016).

En relación con los riesgos, uno de los más grandes que deben enfrentar las mujeres y niñas en el contexto de la pandemia es la violencia. En un examen reciente de la literatura (UK Aid Direct, 2020) se observaron elevados niveles de violencia de género en epidemias pasadas, y se determinó que las formas más comunes se relacionaban con la violencia entre parejas, la explotación y el abuso sexual. Las cuarentenas prolongadas, el hacinamiento, la precariedad económica y la pobreza creciente a causa de la pandemia ya han incrementado el número de denuncias sobre incidentes de violencia de género en la región, incluidos actos de violencia contra mujeres y niñas, lo que confirma la exacerbación de vulnerabilidades preexistentes (ONU-Mujeres, 2020; CIM, 2020). Este aumento ocurre en circunstancias en que los servicios responsables de la salud, la seguridad y la protección han debido ser reasignados a la respuesta a la pandemia. Asimismo, las estimaciones de Naciones Unidas (2020) indican que por cada tres meses que continúe el confinamiento, habrá 15 millones de casos adicionales de violencia de género en el mundo. Junto con los profundos impactos físicos y psicosociales de presenciar un acto de violencia, la UNESCO (2019b) ha informado que esta experiencia puede tener implicaciones inmediatas y de largo plazo en el aprendizaje y bienestar de niñas, niños y adolescentes, así como en el aumento de la violencia escolar.

Considerando la situación de cierre de escuelas en América Latina y el Caribe, es posible asumir que las adolescentes se encuentran expuestas a un mayor riesgo de enfrentar diversas formas de abuso. En contextos de desastre y otras epidemias, como la crisis del ébola en África, los cierres de escuelas llevaron a un aumento del matrimonio precoz y forzado (Plan International, 2014), al comercio sexual destinado a cubrir necesidades básicas (Risso-Gill y Finnegan, 2015) y al abuso sexual (Korkoyah y Wreh, 2015), mientras que el embarazo adolescente aumentó hasta en un 65% en algunas comunidades (PNUD, 2015). Las estudiantes de hogares vulnerables, localidades afectadas por crisis y lugares con escasa supervisión de niños y niñas verán aumentar el riesgo de este tipo de violencia. De acuerdo con un informe de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), América Latina y el Caribe ya presentaba preocupantes cifras de embarazo precoz y no planificado antes de la pandemia, siendo la tasa de fecundidad en adolescentes de la región la segunda más alta del mundo (OPS/UNFPA/UNICEF, 2018). Sin embargo, este riesgo no solo afecta a las adolescentes, sino también a las niñas menores de 14 años víctimas de violación. Algunos datos muestran que, en 2017, Bolivia (Estado Plurinacional de), Guatemala,

Honduras, el Paraguay y el Perú registraron entre 700 y 2.100 embarazos de niñas de entre 10 y 14 años (OPS/UNFPA/UNICEF, 2018), situación que puede agravarse en el contexto actual e impedir el retorno a clases una vez que las escuelas vuelvan a abrir sus puertas.

Estos impactos diferenciados por género agravan situaciones de vulnerabilidad y afectación de los derechos que ya experimentaban las mujeres y las niñas de América Latina y el Caribe. Este contexto, a su vez, determina sus posibilidades de participar de las modalidades de aprendizaje alternativas implementadas por muchos países de la región. En este sentido, resulta fundamental el despliegue de respuestas basadas en exhaustivos análisis de género, garantizando la participación de las mujeres y las niñas en su diseño, implementación, monitoreo y evaluación.

8. A modo de cierre

Las respuestas que han implementado los diversos países han mostrado que existen iniciativas innovadoras y prácticas prometedoras, así como importantes avances en un tiempo récord para garantizar la continuidad del aprendizaje. Además, se observa que los sistemas educativos nacionales se enfrentan a problemas y desafíos sistémicos que exigen la aplicación de estrategias a mediano y largo plazo basadas en la Agenda 2030 y el ODS 4.

La pandemia de COVID-19 exacerbó las desigualdades sociales, la inequidad y la exclusión, al tiempo que se transformó paradójicamente en una oportunidad para el fortalecimiento de las relaciones sociales, guiadas por los sentimientos de solidaridad y colaboración en torno a la búsqueda del bien común, y también por la responsabilidad por el cuidado del otro, como una dimensión esencial del cuidado y supervivencia de uno mismo. La actual crisis ha favorecido la resignificación de nuestros vínculos sociales y, a partir de ellos, la reconstrucción de identidades y del sentido de ciudadanía, incluso en una dimensión global, en torno a una noción práctica de cómo se forja el bien común en el corto plazo, a través de grandes y pequeñas acciones colectivas en el día a día, que, sin ignorar los conflictos dominantes que influyen en la división de nuestras sociedades, reconocen y promueven la cohesión como un elemento crítico para alcanzar un futuro común.

En este escenario, y dadas las próximas etapas de la pandemia y los fenómenos o procesos de crisis mundial futuros o con los cuales ya convivimos —como el

cambio climático—, es cada vez más frecuente que en los discursos de actores clave se señale la necesidad de repensar la educación dando prioridad entre los nuevos contenidos a la preparación de las y los estudiantes para comprender la realidad, convivir y actuar en tiempos de crisis e incertidumbre, tomar decisiones a nivel individual y familiar e impulsar soluciones colectivas a desafíos urgentes que contribuyan a la transformación estructural del mundo. Esta es la esencia de la definición de educación para la ciudadanía mundial que propone la UNESCO, que busca no solamente que las personas se empoderen individualmente, sino que se apropien y construyan sus realidades sobre la base del fortalecimiento de relaciones sociales, mediante el cuidado de sí mismas y de los demás, la empatía, el respeto y el reconocimiento de la diversidad, la amistad y la solidaridad, contribuyendo así a la convivencia y cohesión sociales, necesarias para fundar las acciones colectivas.

Las respuestas nacionales que se han dado en materia de educación permiten identificar desafíos prioritarios a la hora de implementar medidas para proyectar la continuidad, la equidad y la inclusión educativa mientras dure la suspensión de clases presenciales y en los procesos de reapertura de los centros educativos:

- **Equidad e inclusión:** centrarse en los grupos de población más vulnerables y marginados—incluidos los pueblos indígenas, la población afrodescendiente, las personas refugiadas y migrantes, las poblaciones socioeconómicamente más desfavorecidas y las personas con discapacidad—, así como en la diversidad sexual y de género.
- **Calidad y pertinencia:** centrarse en la mejora de los contenidos de los programas de estudios (relacionados con la salud y el bienestar, en particular) y en el apoyo especializado al personal docente, asegurando condiciones contractuales y laborales adecuadas, la formación docente para la educación a distancia y el retorno a clases, y el apoyo socioemocional para trabajar con las y los estudiantes y sus familias.
- **Sistema educativo:** preparación del sistema educativo para responder ante las crisis, es decir, resiliencia a todos los niveles.
- **Interdisciplinariedad e intersectorialidad:** planificación y ejecución centradas no solo en la educación, sino también en la salud, la nutrición y la protección social.

- Alianzas: cooperación y colaboración entre diferentes sectores y actores para alcanzar un sistema integrado, centrado en el alumnado y el personal educativo.

Los Estados, sus sistemas educativos y de protección social se ven enfrentados a estos desafíos, que constituyen un llamado específico al cumplimiento del derecho a la educación. Para ello, es indispensable contar con los recursos necesarios en la asignación y distribución presupuestal.

En términos de financiamiento de la educación, un análisis inicial del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIEP, 2020) muestra que la crisis provocada por la pandemia tendrá un impacto significativo en dos niveles:

- La disminución de la inversión en educación durante la crisis, así como el costo adicional que resulte de ella, y
- Una esperada reducción de los recursos financieros disponibles en el futuro para el sector educativo.

Dada la proyección más reciente de la CEPAL (2020d) de una contracción de la actividad económica regional y de una caída promedio del 9,1% del PIB en América Latina y el Caribe, salvaguardar el financiamiento para la educación es una prioridad fundamental para proteger a los sistemas educativos nacionales de la exacerbación de las desigualdades en el acceso a la educación y la crisis de aprendizaje. De acuerdo con la UNESCO, según los datos disponibles de 25 países de la región, de no ser por la pandemia el gasto educativo habría aumentado un 3,6% de 2019 a 2020 (de 514.000 millones de dólares a 532.000 millones de dólares). Sin embargo, dada la contracción prevista del PIB en la región, la cantidad de recursos disponibles para la educación podría disminuir más del 9% tan solo en 2020. Toda vez que el impacto económico de la pandemia de COVID-19 todavía está evolucionando y que la recuperación puede llevar más tiempo, las consecuencias reales en el presupuesto podrían observarse recién en 2021. Por ello, es fundamental calcular los costos de los sistemas educativos nacionales y priorizar el gasto, así como garantizar la protección de la educación como un derecho humano fundamental y aprovechar el potencial transformador de la educación, no solo para construir sistemas resilientes sino también para contribuir a la recuperación social.

En síntesis, la actual pandemia de COVID-19 plantea retos importantes para los sistemas educativos y sociales de los países de la región, que deberán abordarse de manera articulada. También deja lecciones valiosas acerca de lo que es realmente prioritario para la vida en comunidad. Estos retos y estas lecciones nos brindan hoy la posibilidad de replantearnos el propósito de la educación y su papel en el sostenimiento de la vida y la dignidad humanas, para que nadie se quede atrás. En otras palabras, al tiempo que los países examinan la mejor manera de abordar las incertidumbres y reabrir sus instituciones de enseñanza en condiciones de seguridad, esta crisis ofrece una oportunidad sin precedentes para aumentar la capacidad de recuperación de los sistemas educativos nacionales y transformarlos en sistemas equitativos e inclusivos que contribuyan al cumplimiento del compromiso colectivo asumido en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ MARINELLI, H. *et al.* (2020): “La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19”, *Documento para Discusión*, n° IDB-DP-00768, Washington D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf> (consultado el 4 de agosto de 2020).
- ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) (2020): “Llamado a inscripción para curso dictado por formadores internos de la ANEP”. Disponible en: https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/abril/200424/curso_promocion_y_prevenccion_en_salud_docente_anep_virtual_grupo2_2020-v2.pdf.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2017): *Panorama Social de América Latina*, 2016 (LC/PUB.2017/12-P), Santiago.
- (2018): *Hacia una agenda regional de desarrollo social inclusivo: bases y propuesta inicial* (LC/MDS.2/2), Santiago.
- (2019): *Panorama Social de América Latina*, 2018 (LC/PUB.2019/3-P), Santiago.
- (2020a): “América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales”, *Informe Especial COVID-19*, n° 1, Santiago, 3 de abril.
- (2020b): “El desafío social en tiempos del COVID-19”, *Informe Especial COVID-19*, n° 3, Santiago, 12 de mayo.

- (2020c): “Pandemia del COVID-19 llevará a la mayor contracción de la actividad económica en la historia de la región: caerá -5,3% en 2020”, 21 de abril. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/comunicados/pandemia-covid-19-llevara-la-mayor-contraccion-la-actividad-economica-la-historia-la>.
 - (2020d): “Enfrentar los efectos cada vez mayores del COVID-19 para una reactivación con igualdad: nuevas proyecciones”, *Informe Especial COVID-19*, n° 5, Santiago, julio.
- CEPAL/UNICEF (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2016): “El derecho al tiempo libre en la infancia y adolescencia”, *Desafíos*, n° 19, Santiago, agosto.
- (2019): “Los derechos de la infancia afrodescendiente en América Latina y el Caribe”, *Desafíos*, n° 22, Santiago, septiembre.
 - (2020): “La ciudad y los derechos de niñas, niños y adolescentes”, *Desafíos*, n° 23, Santiago, enero.
- CIM (Comisión Interamericana de Mujeres) (2020): *COVID-19 en la vida de las mujeres: razones para reconocer los impactos diferenciados*. Disponible en: <http://www.oas.org/es/cim/docs/ArgumentarioCOVID19-ES.pdf>.
- DIRECCIÓN DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN LA PAZ (2020): “Programa Formación del Profesor Digital”. Disponible en: <https://sites.google.com/gegbo-livia.org/gsuite-ddlp/p%C3%A1gina-principal> (consultado el 12 de junio de 2020).
- EDUCAR CHILE (2020): “Informe de resultados Encuesta #VinculandoAprendizajes: indagación sobre estrategias de los docentes y apoyos requeridos para la educación a distancia en contexto de crisis sanitaria”, Santiago, Fundación Chile/Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: <https://www.educar-chile.cl/sites/default/files/2020-06/VinculandoAprendizajes-educar-chile.pdf> (consultado el 4 de agosto de 2020).
- ELIGE EDUCAR (2020): “Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia: reporte de resultados 20 de mayo 2020”, Santiago. Disponible en: https://eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2020/05/Resultados_EncuestaEEcovid_SitioWeb_mi.pdf (consultado el 4 de agosto de 2020).
- GOBIERNO DE MÉXICO (2020): “Escuelas: herramientas digitales para la educación en casa”. Disponible en: <https://www.gob.mx/trabajoencasa?tab=Escuelas> (consultado el 12 de junio de 2020).
- GUIMARAES, J. (2020): “Professores do Distrito Federal podem se inscrever na formação do Google Sala de Aula”, 17 de abril, Consed.info, Consejo Nacional de Secretarios de Educación (CONSED). Disponible en: <https://consed.info/>

2020/04/17/professores-do-distrito-federal-podem-se-inscrever-na-formacao-do-google-sala-de-aula/ (consultado el 12 de junio de 2020).

IEU (INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA UNESCO) (2018): “Education: percentage of female teachers by teaching level of education”, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Disponible en: <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=178>.

IIE (INSTITUTO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA) *et al.* (2020): “Informe de resultados. Docencia durante la crisis sanitaria: la mirada de los docentes. ¿Cómo están abordando la educación remota los docentes de las escuelas y liceos de Chile en el contexto de la crisis sanitaria?”, Santiago, mayo. Disponible en: https://www.miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados_Docencia_Crisis_Sanitaria.pdf (consultado el 4 de agosto de 2020).

IIEP (INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN DE LA UNESCO) (2020): “¿Qué precio pagará la educación por la COVID-19?”, 27 de abril. Disponible en: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/que-precio-pagara-la-educacion-por-la-covid-19>.

INAFOCAM (INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO) (2020): “MINERD e INAFOCAM inician programa de capacitación masiva en herramientas tecnológicas para docentes”. Disponible en: <http://www.inafocam.edu.do/index.php/noticias/item/802-minerd-e-inafocam-inician-programa-de-capacitacion-masiva-en-herramientas-tecnologicas-para-docentes> (consultado el 12 de junio de 2020).

KORKOYAH, D. y WREH, F. (2015): *Ebola Impact Revealed: An Assessment of the Differing Impact of the Outbreak on Women and Men in Liberia*, Monrovia, Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU-Mujeres)/Oxfam/Ministerio de Género, Infancia y Protección Social.

MANCERA CORUCERA, C., SERNA HERNÁNDEZ, L. y BARRIOS BELMONTE, M. (2020): “Pandemia: maestros, tecnología y desigualdad”, Nexos, 29 de abril. Disponible en: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2286> (consultado el 16 de junio de 2020).

MEP (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica) (2020a): “Caja de Herramientas para Docentes”. Disponible en: <https://cajadeherramientas.mep.go.cr/> (consultado el 12 de junio de 2020).

— (2020b): “MEP lanza estrategia ‘Aprendo en casa’”. Disponible en: <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-lanza-estrategia-%E2%80%99Aprendo-en-casa%E2%80%9D-o> (consultado el 12 de junio de 2020).

- MESSINA, D. y GARCÍA, L. (2020): “Estudio diagnóstico sobre docentes en América Latina y el Caribe”, *Documento de Trabajo*, Santiago, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- MINEDU (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ) (2020): “Minedu inicia curso virtual sobre el papel del docente en la enseñanza a distancia”. Disponible en: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/112135-minedu-inicia-curso-virtual-sobre-el-papel-del-docente-en-la-ensenanza-a-distancia> (consultado el 12 de junio de 2020).
- MINEDUC (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE) (2020a): “Mineduc entrega recomendaciones para el apoyo socioemocional de docentes, estudiantes y sus familias”, 29 de mayo. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/apoyo-socioemocional-en-tiempos-de-pandemia/> (consultado el 12 de junio de 2020).
- (2020b): “Mineduc, Unesco y Unicef se unen para educar sobre impacto socioemocional en comunidades educativas por pandemia de coronavirus”, 8 de mayo. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/aprendizaje-socioemocional-en-tiempos-de-pandemia/> (consultado el 12 de junio de 2020).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA ARGENTINA (2020): “Seguimos educando”. Disponible en: <https://www.educ.ar/#gsc.tab=0> (consultado el 12 de junio de 2020).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA (2020a): “Ministerio de Educación Nacional e Instituciones de Educación Superior fortalecen actividades académicas asistidas con herramientas TIC a través del plan padrino, una oportunidad para el crecimiento del sector”. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portalsalaprensa/Noticias/396744:Ministerio-de-Educacion-Nacional-e-Instituciones-de-Educacion-Superior-fortalecen-actividades-academicas-asistidas-con-herramientas-TIC-a-traves-del-plan-padrino-una-oportunidad-para-el-cre> (consultado el 12 de junio de 2020).
- (2020b): “Biblioteca CommonLit”, Aprender Digital. Disponible en: <https://contenidos.colombiaaprende.edu.co/biblioteca-commonlit> (consultado el 12 de junio de 2020).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR (2020): “El Ministerio de Educación abre el curso de autoaprendizaje ‘Mi Aula en Línea’”. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/el-ministerio-de-educacion-abre-el-curso-de-autoaprendizaje-mi-aula-en-linea/> (consultado el 12 de junio de 2020).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE EL SALVADOR (2020a): “MINED trabaja en la digitalización de la educación”. Disponible en: <https://www.mined.gob.sv/noticias/item/1015516-mined-trabaja-en-la-digitalizacion-de-la-educacion.html> (consultado el 12 de junio de 2020).

- (2020b): “MINED y Secretaría de Innovación trabajan para la dotación de equipo tecnológico y conectividad de todos los estudiantes y docentes del sector público”. Disponible en: <https://www.mined.gob.sv/noticias/item/1015519-mined-y-secretaria-de-innovacion-trabajan-para-la-dotacion-de-equipo-tecnologico-y-conectividad-de-todos-los-estudiantes-y-docentes-del-sector-publico.html> (consultado el 12 de junio de 2020).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE GUATEMALA (2020): “Banco Virtual de Recursos Educativos”, #Aprendo en Casa. Disponible en: <https://aprendoencasa.mineduc.gob.gt/index.php/docentes> (consultado el 12 de junio de 2020).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE NICARAGUA (2020): “Docentes afianzan conocimientos en educación preventiva y hábitos saludables”. Disponible en: <https://www.mined.gob.ni/docentes-afianzan-conocimientos-en-educacion-preventiva-y-habitos-saludables/> (consultado el 12 de junio de 2020).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PANAMÁ (2020): “Capacitación virtual en herramientas didácticas para innovar en el rol docente: elaboración de guías, planificación estratégica y liderazgo colectivo”, Enseña por Panamá. Disponible en: <https://ensenaporpanama.com/capacitacion/> (consultado el 12 de junio de 2020).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DEL PARAGUAY (2020): “¡Tu Escuela en Casa!”. Disponible en: <https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/> (consultado el 12 de junio de 2020).
- MOLINA, M. (2020): “Educación: la brecha digital profundiza las desigualdades en la pandemia”, *Página 12*, 17 de mayo. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/266370-educacion-la-brecha-digital-profundiza-las-desigualdades-en-> (consultado el 12 de junio de 2020).
- MPPE (MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA) (2020): “MPPE presentó plan de apoyo psicosocial para estudiantes, docentes y familias durante la cuarentena”, 8 de abril. Disponible en: <http://me.gob.ve/index.php/noticias/125-noticias2020/abril-2020/6665-mppe-presento-plan-de-apoyo-psicosocial-para-estudiantes-docentes-y-familias-durante-la-cuarentena> (consultado el 12 de junio de 2020).
- NACIONES UNIDAS (2015): *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (A/RES/70/1), Nueva York.
- (2020): “Millones de mujeres sufrirán embarazos no deseados durante la pandemia de coronavirus”, 28 de abril, Noticias ONU. Disponible en: <https://news.un.org/es/story/2020/04/1473572>.

- OCDE (ORGANIZACIÓN DE COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICOS) (2019): *TALIS 2018 Results (volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, París, OECD Publishing.
- OIT (ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO) (2018): *El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado para un futuro con trabajo decente*, Ginebra.
- ONU-MUJERES (ENTIDAD DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO Y EL EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES) (2020): “COVID-19 en América Latina y el Caribe: cómo incorporar a las mujeres y la igualdad de género en la gestión de la respuesta a la crisis”, 17 de marzo. Disponible en: <https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2020/03/covid-como-incorporar-a-las-mujeres-y-la-igualdad-de-genero-en-la-gestion-de-respuesta#view>.
- OPS/UNFPA/UNICEF (ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD/FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS/FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA) (2018): *Acelerar el progreso hacia la reducción del embarazo en la adolescencia en América Latina y el Caribe: informe de consulta técnica (29-30 agosto 2016, Washington, D.C., EE. UU.)*, Washington, D.C.
- PLAN INTERNATIONAL (2014): *Young Lives on Lockdown: The Impact of Ebola on Children and Communities in Liberia. Interim Report*, Woking, diciembre.
- PNUD (PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO) (2015): *Assessing Sexual and Gender Based Violence during the Ebola Crisis in Sierra Leone*. Disponible en: https://www.sl.undp.org/content/sierraleone/en/home/library/crisis_prevention_and_recovery/assessing-sexual-and-gender-based-violence-during-the-ebola-cris.html.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DEL PARAGUAY (2020): “Notebooks con conectividad para escuelas de comunidades indígenas”. Disponible en: <https://www.presidencia.gov.py/articulo/38103-notebooks-con-conectividad-para-escuelas-de-comunidades-indigenas.html#.XuOwbjKhnK> (consultado el 12 de junio de 2020).
- RIEBLE-AUBOURG, S. y VITERI, A. (2020): “COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?”, *Nota CIMA*, n° 20, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CIMA—20-COVID-19-Estamos-preparados-para-el-aprendizaje-en-linea.pdf> (consultado el 4 de agosto de 2020).
- RISSO-GILL, I. y FINNEGAN, L. (2015): *Children’s Ebola Recovery Assessment: Sierra Leone*, Plan International *et al.* Disponible en: <https://www.savethechildren.org/content/dam/global/reports/emergency-humanitarian-response/ebola-rec-sierraleone.pdf>.

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE HONDURAS (2020): “Educatrachos: Portal Educativo de Honduras”. Disponible en: <http://www.educatrachos.hn/> (consultado el 12 de junio de 2020).
- SITEAL (SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA) (2020): “Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19”. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19 (consultado el 12 de junio de 2020).
- TRUCCO, D. y PALMA, A. (eds.) (2020): “Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay”, *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2020/18), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- UK AID DIRECT (2020): “Impact of COVID-19 pandemic on violence against women and girls”, *VAWG Helpdesk Research Report*, n° 284.
- UNESCO (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA) (2013): *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*, Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- (2016a): *Informe de resultados TERCE: factores asociados*, Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- (2016b): *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, París.
- (2018): *Formación inicial docente en competencias para el siglo XXI y pedagogías para la inclusión en América Latina: análisis comparativo de siete casos nacionales*, Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- (2019a): *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*, París. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000371024>.
- (2019b): *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*, París.
- (2020): “Nuevas publicaciones cubanas para enfrentar efectos de la COVID-19 sobre la educación”, Oficina de la UNESCO en La Habana. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/nuevas-publicaciones-cubanas-enfrentar-efectos-covid-19-educacion> (consultado el 12 de junio de 2020).
- VARGAS, C. (2019): “Leaving no one behind: bringing equity and inclusion back into education”, en TETT, L. y HAMILTON, M. (eds.): *Resisting Neoliberalism in Education: Local, National and Transnational Perspectives*, Bristol, Policy Press.

3. La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha

Inés Dussel

Docente e investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas
del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav)

Patricia Ferrante

Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina (UNIPE)

Darío Pulfer

Docente e investigador de la UNIPE

1. Introducción

¿Cómo será la vuelta a las instituciones educativas? ¿Qué experiencias nos dejan estos meses de aislamiento conectado? ¿En qué lugar quedan ubicados docentes, escuelas y universidades tras la emergencia? ¿Qué políticas educativas hay que activar para el escenario de regreso a las instituciones? ¿Qué evaluación puede hacerse del impacto del uso de las tecnologías para dar “continuidad pedagógica” en las trayectorias de los estudiantes?

Estas son algunas de las preguntas que podemos hacernos para anticiparnos al regreso a las aulas, a unas “aulas sin muros” (McLuhan y Carpenter, 1974), con más “pantallas” (Duek, 2013), con actores subjetivamente transformados por una experiencia traumática y, a la vez, profundamente pedagógica. Preguntas que nos indican que resulta imprescindible comenzar a imaginar la escuela y la universidad del fin del aislamiento, la del regreso o, mejor dicho, la que va a constituirse el día después de la larga cuarentena.

Podemos imaginarnos algunas cosas. No será una simple restauración de la situación anterior ni tampoco algo radicalmente diferente a la configuración que dejamos antes de la pandemia. El día del regreso, y los que sigan, no será solo el tiempo de restañar heridas, reparar efectos y reconocernos físicamente en gestos

y abrazos (¿serán posibles?, ¿estaremos asustados de vincularnos de ese modo después de meses de intentos de inmunización?). Tampoco será solo el momento de listar las pérdidas de este momento crítico, ni de un recordar nostálgico con respecto a los tiempos calmos previos al huracán del virus pandémico. No podemos quedarnos solamente con el sentimiento que esta experiencia traumática puede dejar en términos críticos o negativos. Apostamos a que habrá que ir más allá, recuperar los aprendizajes de este momento, y reflexionar críticamente sobre el proceso, los legados, las herencias y las tendencias que deja la situación.

Esa recuperación crítica de la experiencia colectiva resultará fundamental para encarar un proceso de reconstrucción asociado a nuevas ideas y formas organizativas para la educación. Y ello supondrá, también, una recreación, una actualización, una renovación de nuestros anhelos, ideales y utopías.

En este breve ensayo, mezcla de crónica, reflexiones en voz alta, revisiones, confrontaciones de argumentos y pistas de futuro —más cercanas a la intuición que a la certeza—, buscamos poner en diálogo la situación que estamos transitando con algunas líneas de avance hacia el futuro.

2. ¿Qué fue pasando en la emergencia?

Una primera constatación que arroja la emergencia es que las escuelas y universidades ocupan un lugar privilegiado como instituciones públicas distribuidas en el territorio, y ello les otorga una capilaridad y una llegada que escasea en las actuales configuraciones sociales.

Durante la crisis, muchas de esas instituciones se ocuparon, y todavía se ocupan, tanto de organizar el vínculo con el conocimiento de las nuevas generaciones como de atender cuestiones de tipo social, como la alimentación, la distribución de elementos para el cuidado o la documentación necesaria para acceder a determinados beneficios de origen estatal. Pero estas funciones y vínculos están siendo redefinidos de manera continua en el marco de la reconfiguración obligada de los espacios y los tiempos. Estamos asistiendo a una nueva cartografía de la educación que afecta a sus extensiones y nuevas funciones.

¿Qué podemos visualizar, a partir de esta experiencia traumática, que antes no veíamos sobre los efectos de la escuela y de la universidad en la vida de los estudiantes? ¿Qué lecturas habilita la experiencia del continuo establecido entre las instituciones y las casas en los diferentes circuitos socioeducativos configurados? ¿Qué sucede en los espacios hiperconectados? ¿Qué ocurre en aquellos con escasa

o nula conexión? ¿Qué se gana y qué se pierde en este proceso? ¿Qué cabe incorporar en términos de experiencia y aprendizaje concreto de esta situación? ¿Qué prácticas no pudieron desplegarse? ¿Cómo pensar vínculos nuevos y creativos entre educación, Estado y sociedad en tiempos de digitalización acelerada?

Los acontecimientos que llevaron al régimen de aislamiento pusieron en movimiento, una vez más, pero de modo vertiginoso —y si se quiere caótico—, las relaciones entre la política pública, las diferentes tecnologías disponibles, las instituciones educativas de los distintos niveles y los estudiantes en el contexto de sus familias y hogares. El paso abrupto y sin escalas de la situación de presencialidad, en la que la mayoría se movía, a una situación nueva e incierta, pero que debía continuar funcionando, marcó los primeros pasos de la experiencia.

Estos pasos fueron sucediéndose en una serie de fases. De manera inmediata, las escuelas y aulas universitarias se pusieron en movimiento para establecer contactos y organizar una red de intercambios. En poco tiempo, herramientas digitales que no se conocían se volvieron familiares, y otras que eran familiares adquirieron nuevos usos. En el momento álgido de establecer contactos y comunicaciones, maestros y profesores comenzaron a postear en Facebook, y otros utilizaron el WhatsApp para combinar entregas de tareas y modos rápidos de establecer una vinculación que parecía perderse ante la inmediatez y los acelerados acontecimientos. Las instituciones que contaban con plataformas o medios de comunicación establecidos programaron propuestas más organizadas para dar seguimiento al trabajo.

La política pública buscó dar lineamientos generales tendentes a garantizar el servicio educativo, aun en condiciones de severa conmoción. Junto con ello, las instancias públicas comenzaron a generar recursos y a ponerlos a disposición de los maestros y profesores para alimentar una actividad centrada en contenidos. Lo hicieron a través de sus sitios y, a ello, se unió más tarde la utilización de la televisión y la radio pública y comunitaria. Las universidades nacionales fueron diseñando sus propias alternativas dando continuidad a las clases, ahora de manera remota.

Desde la política pública se identificaron sectores que no tenían una conectividad eficiente o estaban aislados. La desigualdad social y territorial se puso de manifiesto. Comenzaron a producirse materiales impresos para llegar a poblaciones aisladas o dispersas. En determinadas experiencias, en el ámbito del nivel superior, esto se reflejó en la entrega de equipos a alumnos para garantizar la conexión.

Enseguida comenzaron a diversificarse los usos y circuitos de comunicación, conforme a las prácticas previas, a partir de las instalaciones y las respuestas generadas en las diferentes comunidades educativas. Las plataformas digitales es-

tuvieron dominadas por el uso del WhatsApp para cuestiones de comunicación y envío de materiales y consignas. También se difundió la herramienta del Google Classroom, o la utilización, ahora intensiva, de las plataformas de los propios campus para aquellos establecimientos más favorecidos. Google Meet, Zoom, Collaborate o Edmodo fueron herramientas que se fueron incorporando en otra fase del mismo proceso.

Una vez más, como había sucedido con otras crisis profundas, los docentes se hacían cargo de la demanda social y de la política pública por dar un cauce a la necesidad de sostener procesos y generar espacios que actuaran como cajas de resonancia de lo público. En algunos circuitos, en los que la conectividad lo hacía posible, se desató un activismo acrítico. La congestión de tareas, actividades y “retos” venía a actuar como una producción masiva de “objetos contrafóbicos” para ocupar el vacío dejado por la presencialidad. Se instalaba la “tareítics”.

Luego, a partir del debate público y de ciertas recomendaciones, tanto de las autoridades públicas como de la voz experta, se transitó a una fase en la que comenzaron a presentarse otra serie de cuestiones, como la revisión crítica del activismo, la identificación de aquello que se interrumpe, o de lo que es necesario reorientar. En este momento comienza a despuntar también el debate sobre las características de las instituciones de pasado mañana: esos espacios a los que todos queremos volver pero que nadie sabe con precisión cómo ni cuándo... ni en qué nuevas condiciones.

Si bien desde inicios del siglo XXI las políticas educativas de los Estados democráticos se fueron diseñando con horizontes de igualdad, aun operando en contextos de desigualdad, en estos tiempos tal pretensión ha quedado más expuesta. Como se ha visto y remarcado en los medios públicos, el acceso a la escuela virtualizada no se produce solo a través de los aparatos o una buena conectividad, sino que también incluye espacios adecuados, apoyos afectivos y pedagógicos para el estudio, y cierto conocimiento para incentivar la realización de las tareas y trabajos propuestos. Resulta claro que las desigualdades y heterogeneidades atraviesan la vida de las instituciones, de las familias y de las biografías escolares. La crisis sanitaria ha revelado y agudizado estas problemáticas, y también ha puesto en evidencia las dificultades que conlleva la concepción de una política pública pensada desde la homogeneidad.

La educación en modo remoto y las distintas formas de enseñanza-aprendizaje experimentadas en estos meses habilitan una reflexión sobre las instituciones educacionales como organizadoras del tiempo (social, familiar, de niños/as y jóvenes), como espacios específicos, y como lugares de transmisión de la cultura

y de las posibilidades de la igualdad. El sostén virtual agrega una nueva dimensión: cómo repensar esas funciones o cualidades incorporando los nuevos soportes y plataformas que ya forman parte de lo cotidiano y son parte fundamental del proceso educativo.

3. Interrogantes sobre lo que vendrá

¿Qué conjugaciones se darán entre la educación en sus diferentes niveles y las tecnologías en la pospandemia? ¿Qué ecuaciones novedosas pueden producirse? ¿Qué incorporaciones decisivas aporta este tiempo en las prácticas de docentes y alumnos?

No faltarán quienes propongan que la tecnología fue buena para la emergencia, pero que habrá que volver a los viejos hábitos del entorno presencial (Ordine, 2020). Después de un largo tiempo de saturación tecnológica por la omnipresencia de las pantallas, estas propuestas no dejarán de tener seguidores. No faltarán, tampoco, quienes sostengan que todo era posible en el contexto de virtualización obtenido en la crisis, y que ahora se trata de radicalizar los planteos y llevarlos a un estadio completo de este orden prescindiendo de maestros y escuelas (Selwyn, 2020).

La problematización y la recuperación crítica de la experiencia nos desafían a comenzar a pensar de otro modo la realidad actual y futura de las escuelas.

4. Tiempos

Desde el surgimiento de los sistemas educativos nacionales a fines del siglo XVIII, tanto la escuela como la universidad fueron pensadas como espacios forjadores de un nuevo futuro, cuyo pilar sería la ciudadanía letrada e integrada a la vida republicana, la cual —ideal meritocrático mediante— podría disfrutar de una movilidad social ascendente.

En la situación actual de pandemia, de “crisis de gobierno”, de imprevisibilidad, de una aleatoriedad caótica cada vez más fuerte, podemos interrogarnos sobre esos legados: ¿qué queda de esa relación entre futuro y educación? ¿Sale fortalecida la certeza de la necesidad de la institución formadora en el futuro de nuestras sociedades? ¿Cómo encarará la educación las demandas que sobre ella se tejen en torno a la formación ciudadana, la provisión de capacidades para el trabajo de distinto tipo, la posibilidad de movilidad social, la confor-

mación de identidades nacionales y la apertura a nuevos horizontes más cooperativos y humanos?

Existen signos que apuntan a pensar que las instituciones han dado respuestas satisfactorias en esta crisis y que, por tanto, es dable esperar de ellas una transformación que haga posible el cumplimiento de las demandas citadas. Durante la crisis han actuado como una presencia efectiva, como una tabla de salvación ante las situaciones que se presentaron, ofreciendo alternativas organizacionales, alimentarias, sanitarias y formativas. Las universidades, a su modo, han brindado apoyo a sus estudiantes, se han mostrado más sensibles a sus trayectorias, y han buscado opciones que en la presencialidad no existían (Pedró, 2020).

Esta actuación se ve alimentada por un imaginario inercial favorable a la educación. F. Braudel decía que las mentalidades tardan en cambiar y que, aun existiendo cambios en la estructura material, el mundo mental tenía persistencias notables. Muchas veces sorprende la continuidad de una visión que sigue depositando en la educación una confianza que la experiencia concreta no puede garantizar. Se trata de un imaginario forjado en otro contexto, pero que sigue modelando la conducta de muchos actores, como se está viendo en esta coyuntura dinámica. La paradoja se instala y la sorpresa aumenta si consideramos que, desde hace décadas, venimos escuchando que la educación está en crisis y sufre cuestionamientos desde diversas perspectivas y enfoques.

A este imaginario favorable a las instituciones del sistema educativo se opone un discurso de carácter apocalíptico, sustentado en el “solucionismo tecnológico”, que postula el reemplazo de las formas educativas existentes por plataformas centralizadas de autoformación. Partiendo de muchos problemas reales, identificados y denunciados por el pensamiento crítico, se construyen perspectivas que ven a las instituciones formadoras (sean escuelas o universidades) como organizaciones anticuadas, rígidas y poco flexibles para adaptarse a las demandas de la actualidad. Así, se plantean propuestas de orden tecnológico que prescindan de la historia, los actores, las relaciones de fuerzas y las tradiciones culturales. Postulan, entre otras cuestiones, lo siguiente: frente al aburrimiento, la gamificación; frente al sedentarismo, la deslocalización; frente a la estructura curricular reglada, el aprendizaje espontáneo.

Esta proliferación de ideas, generalmente asociadas a librepensadores o políticos *light*, plantean la disolución de las formas presenciales contemporáneas, proponiendo reemplazos y sustituciones que, en términos de escala y distribución territorial, no resultan posibles de tramitar, tal y como ha puesto en evidencia la crisis. Otras veces reflejan los intereses y proyecciones de las grandes empresas

de base tecnológica (Fullan, 2020). Resulta imperioso cuestionar estas concepciones y opciones para poder esbozar ciertos interrogantes profundos de futuro para la educación.

En la sociedad de la conectividad y la hiperaceleración, ¿cómo centrar el aprendizaje en esfuerzos sostenidos en el tiempo, y en el diferimiento de lo entretenido y lo inmediato? En la “sociedad del espectáculo”, ¿qué futuro le cabe a una institución organizada en torno a rutinas, ciertas repeticiones, con ritmos lentos y espacios estructurados? En un contexto que postula la primacía de la innovación, la respuesta inmediata y la originalidad, ¿qué valor se le otorgará a la reflexión matizada, a la transmisión de la experiencia, a la introducción sistemática en marcos de pensamiento ya conformados, pero indispensables para crear novedades? En un mundo en el que el presente se constituye en ordenador del tiempo, en el que manda lo aleatorio y lo inestable, ¿cuáles son las posibilidades de transmisión intergeneracional? En un mundo en el que crece la “individualización de la referencia” (Augé, 1995), poniendo en cuestión las experiencias comunes, ¿cómo valorar selectivamente criterios, elementos y formas de la cultura heredada? El vínculo entre institución educativa y tiempo aparece en tensión, pero resulta uno de los más importantes a reelaborar para hacer frente a los desafíos actuales.

5. Espacios

En este horizonte existencial se afirma entonces la continuidad y el lugar de las instituciones educativas para las próximas décadas, pero surge legítimamente la pregunta sobre cómo afrontar un escenario de nuevas demandas y necesidades. ¿Podrá seguir sosteniéndose la escuela como institución de la modernidad o está condenada a desaparecer, a languidecer? La universidad, con su vida propia de encuentro, intercambio, convivencia y trabajo compartido entre estudiantes y profesores, ¿será suplantada por la virtualidad así como así? La voz de alarma ha cundido entre importantes pensadores contemporáneos, tal es el caso del filósofo G. Agamben con sus notas sobre el fin del estudiantado como forma de vida (Agamben, 2020).

Ante estos desafíos y escenarios, ¿adecuarán su formato a las nuevas necesidades? ¿Las veremos transformarse? ¿Ya está produciéndose este fenómeno frente a nuestros ojos y no lo estamos percibiendo?

Frente a estas preguntas, cabe volver a un análisis previo al cimbronazo de la pandemia, realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económicos (OCDE), que proponía tres posibles escenarios para los sistemas educativos en el futuro (OCDE, 2004): el mantenimiento del *statu quo*, el fortalecimiento de la institución educativa y la desaparición de los formatos presenciales. El primero sería aquel en el que todo sigue como está, con instituciones crecientemente burocratizadas y con crisis recurrentes. El segundo es el de una transformación para que la institución recobre relevancia, ya sea afirmando su rol social de formación de las conductas y valores, ya reubicando su lugar como centro de aprendizaje; ello implicaría más peso de lo instruccional, más recursos y más oferta en ese plano. El tercero es el de la desaparición de los sistemas conocidos, ya sea por la presión del mercado y la apertura de nuevas instituciones no escolares, por la extensión de la sociedad de redes, o por una suerte de implosión de los sistemas ante la dificultad de reclutar nuevos docentes.

Estas proyecciones, junto con la realidad de estos días, nos hablan más de una mutación de la forma que de una desaparición de la institución como tal. En este sentido, parece imponerse un cambio de formato presencial pero que sostenga ciertas funciones de socialización y transmisión cultural. A esto hay que agregar la lógica de aprender a aprender (incluida la de aprender a programar) junto a otros, y también a renovar la cita de cada generación con la cultura común (parafraseando a Benjamin), que hoy parece tener lugar más en las redes que en la escuela. Sin embargo, esa cita en el ámbito virtual está recortada a lo que cada uno puede o sabe encontrar, por lo que se abren brechas importantes entre los sectores sociales, los perfiles de consumo y las generaciones.

La crisis sanitaria y el modelo de intervención de las instituciones educativas en la misma pusieron en evidencia, por si aún no estaba claro antes, esas situaciones. Ha emergido un espacio de lo común para reponer. ¿Existe acaso en las sociedades otra institución, que no sean las instituciones educativas en todos sus niveles y modalidades, capacitada para eso?

6. La transmisión por/con otros medios

En la película francesa *Los herederos*, de 2014, en la que se relata el trabajo de una profesora con un grupo de estudiantes de los suburbios parisinos para que se interesen y estudien la experiencia de la deportación y el Holocausto en la Francia ocupada por los nazis, hay una escena que se repite: los profesores y preceptores/prefectos quitándoles los auriculares a los estudiantes, que una y otra vez resisten esa orden e insisten en ponérselos. Esta misma escena aparece en otras

dos películas, una italiana (*Il rosso e il blu*) y otra argentina (*Después de Sarmiento*), que retratan escenas contemporáneas en las escuelas secundarias.

Esas situaciones no resultarán extrañas a quienes trabajan con jóvenes, y también, crecientemente, con niños, que cada vez tienen más acceso a las tecnologías digitales portables (tabletas, teléfonos celulares, reproductores de música). Los auriculares son hoy parte del vestuario juvenil, y así como antes se insistía en que no se usaran gorras o maquillaje, hoy la batalla parece darse sobre el control de la escucha y la atención. Parece una escena nimia y, sin embargo, es sintomática de los desafíos que enfrentan hoy maestros y profesores por lograr interesar a los estudiantes por lo que dicen las figuras adultas en la escuela, y más aún por lo que se imparte en el currículo.

Si ya Herbart hablaba de la dificultad de hacerlo en el siglo XIX, hoy capturar la atención y concentrar la escucha en asuntos escolares se vuelve una tarea más difícil en el marco de tecnologías y medios muy estimulantes, que conectan con múltiples conversaciones y textos, que valoran la velocidad y la rapidez, y que prefieren la mirada rápida y de superficie a las búsquedas arduas en las profundidades.

Se repite constantemente: los contenidos tienen que ser dinámicos, la propuesta personalizada e “interactiva” (aunque nadie sepa bien qué es eso más allá de repetir *clicks*). Frente a esto, no salen bien parados ni la regularidad de los horarios escolares, que ahora se extrañan, ni la estructuración de los programas que se intentan seguir afanosamente —y que son acuerdos sociales amplios sobre lo que hay que enseñar y, por lo tanto, no tan susceptibles de descarte y renovación inmediata como la actualización de una *app*—.

Para algunos la respuesta es fácil: reemplazar las instituciones educacionales con plataformas de gestión de contenidos, donde los estudiantes puedan encontrar lo que les interesa de manera rápida y eficiente; y sustituir a los maestros con algoritmos que permitan orientar a los alumnos en esa búsqueda.

No obstante, como venimos diciendo, para no perder esos inventos maravillosos que fueron la escuela y la universidad como espacios públicos de trabajo con el conocimiento, hay que apostar de manera más decidida por recrear, en estas nuevas condiciones, el encuentro entre generaciones en la transmisión y renovación de ciertos legados culturales. Debemos detenernos en los desafíos de la transmisión (que sigue siendo nuestra responsabilidad, en el sentido de legar y habilitar mundos a las nuevas generaciones) en la cultura digital, con los medios que están disponibles, y plantear posibles líneas de trabajo pedagógico para promover ese encuentro, con auriculares y sin ellos.

¿Qué hacer, entonces? ¿Qué posibilidades tienen la escuela y la universidad, en la figura de sus directivos y docentes, para insistir en una transmisión de la cultura en este nuevo contexto hiperconectado? Podemos retomar la escena de los auriculares: ¿insistimos en quitárselos o grabamos *podcasts* para que escuchen? Quizás las opciones no sean tan antitéticas como parecen. Quizás haya que caminar entre las dos, invitando en unas ocasiones a desconectarse del mundo propio para conectarse con otros, para escuchar y atender a otros; y en otras a entrar en sus mundos a través de las puertas disponibles.

Podría pensarse, por ejemplo, qué diálogos puede trabar la escuela con las *playlists*: ¿cabe plantear una enseñanza disciplinar que se acompañe de una banda sonora? ¿Qué necesitaríamos saber los docentes para encarar esa aventura? Seguramente precisemos la ayuda de quienes se encargan profesionalmente de hacer bandas sonoras —los sonidistas, los músicos, los musicalizadores, los historiadores y los estudiosos de la música—, pero también habría que dialogar con los contenidos y las formas que nos interesa desplegar en el aula. Podríamos armar *playlists* para trabajar y ayudar a concentrarse; pero quizás el mayor desafío sea el de producir listas temáticas que permitan encontrar puentes con los saberes y las operaciones que queremos enseñar: lenguajes, métodos, problemas concretos que abordamos desde la enseñanza del español, la historia, la geografía, la biología o la física. El desafío es encontrar formas de conectar mundos, de ayudar a los estudiantes a atender y acercarse a otros sonidos y otras experiencias del mundo, aparte de aquellas a las que acceden inmediatamente.

7. Fortalecer la institución educativa

El argumento que planteamos apunta a la necesidad de fortalecer la escuela y la universidad, que parece no solo la opción más deseable, sino también la que tiene más posibilidades de abrirse paso a partir de la experiencia desarrollada en estos meses. Claramente, no se tratará de la misma institución de antes de la crisis, sino de otro espacio que debe salir fortalecido de la experiencia acelerada de la digitalización, y que habrá de marchar hacia nuevas articulaciones con los estudiantes y la sociedad.

El encuentro presencial, y este es un elemento que ahora puede valorarse de una manera más diáfana, puede ofrecer un contexto donde se despliega una red de apoyo en el trabajo con otros, una herencia acumulada, un saber que otros nos ofrecen, un encuentro con otros y lo diverso, un espacio donde uno puede equivocarse y volver a probar, porque eso es aprender.

El hecho de que la escuela y la universidad puedan ser un espacio y un tiempo con esas características no quiere decir que efectivamente lo hayan sido siempre y en todos los casos. Pero la respuesta no puede pasar por reemplazar las instituciones existentes por plataformas en línea que ofrezcan contenidos recortados a medida del gusto de cada consumidor, sino por potenciar el espacio educativo con el uso más complejo de las TIC.

Si el horizonte es la desinstitucionalización, esto es, el fin del espacio público educativo, las sociedades humanas perderán uno de sus inventos más maravillosos, y algo muy valioso para su propia preservación y futuro. La experiencia de este tiempo parece afirmar este aserto. Necesitamos instituciones que incorporen la novedad tecnológica y dialoguen con ella —que incluyan pantallas, pero que las piensen como ventanas al mundo, más abiertas y dialógicas—, de modo que se posicionen desde la necesidad de defender su especificidad en la transmisión y recreación de la cultura y el conocimiento. El día después obliga al desafío de una mayor integración con la tecnología para potenciar aprendizajes situados y significativos de otro alcance. Pensar las instituciones en esos nuevos escenarios supone ejercer la pedagogía de la imaginación (Puiggrós, 1988).

Las instituciones seguirán siendo presenciales, facilitando el encuentro real cara a cara, los lazos afectivos, la generación del espacio de lo público y la vivencia sobre lo común en el lenguaje, en los ritos, en la simbolización. Sin embargo, no lo serán del mismo modo tras la experiencia de la virtualización, porque han extendido sus márgenes y ensayado otros soportes.

La proyección hacia el pasado mañana supone reconfigurar las instituciones como mediadoras culturales, esto es, como instituciones que se posicionan en el escenario contemporáneo bajo la tarea de la transmisión cultural, que incluye la función crítica: filtrar, seleccionar, tomar distancia del mundo y conocerlo desde otras perspectivas. En esa tarea quizá desempeñen un papel a contracorriente, porque las sociedades actuales se caracterizan por la velocidad, el entretenimiento y el abordaje de superficie de muchas temáticas.

Frente a estos desafíos, plantear una institución cerrada como un templo del saber, con una lógica reducida a ciertos contenidos tradicionales, no puede ser el camino para un desempeño activo y transformador. Las instituciones deben dialogar con lo emergente. Pero esa relación con el afuera, esa aula sin muros que planteaba McLuhan, debe generar filtros, debe plantear rupturas cognitivas y culturales con el entorno, algo que el autor no siempre subrayó. La institución no puede mimetizarse con los ritmos de la sociedad actual ni con las poblaciones que atiende. Debe generar un proceso de ruptura cultural con las prácticas domi-

nantes en el mercado y en los medios de comunicación. Ello supone generar otros espacios, otros tiempos, otras dinámicas.

La formación debe marcar una diferencia en las oportunidades de aprendizaje que propone. Y en esa construcción convivirán pantallas y libros, en un híbrido creativo, en una combinación pedagógica que requiere inventiva y un proyecto intencional. Las instituciones abiertas a lo nuevo deben generar alfabetizaciones simultáneas que tengan en cuenta las prácticas reales de escritura en las sociedades contemporáneas; no pueden dejar afuera lo digital, pero tampoco olvidarse de lo acumulado con la cultura impresa. Además, deberán recuperar algunas demandas que fueron planteadas con fuerza en el siglo XX, como la referida a la formación ciudadana, a la vida en común, a la convivencia, a vivir juntos en la diversidad.

En la “galaxia internet” (Castells, 2001), en el mundo 24/7 (Crary, 2015), existen tendencias crecientes al individualismo y al encierro privatista. Es importante mantener el carácter público de las instituciones escolares y universitarias; recrearlas como un espacio-tiempo de construcción de lo común. Esta constatación las transforma en un lugar de ejercicio y práctica ciudadana y democrática, en el ágora. Ese espacio-tiempo tiene que preservarse como un lugar para el aprendizaje de la autonomía intelectual y afectiva, de la vida con otros, y para la práctica de libertad.

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2020): “Réquiem por los estudiantes”, revista *Artilería Inmanente* (mayo). Disponible en: <https://artilieriaainmanente.noblogs.org/?p=1514>.
- AUGÉ, M. (1995): *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*, Barcelona, Gedisa.
- CARPENTER, E. y McLUHAN, M. (1974): *Aulas sin muros*, Barcelona, Laia.
- CASTELLS, M. (2001): *Galaxia internet*, Barcelona, Areté.
- CRARY, J. (2015): *24/7 El capitalismo tardío y el fin del sueño*, Barcelona, Ariel.
- DUEK, C. (2013): *Un mundo de pantallas*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- FULLAN, M. y QUINN, J. (2020): *Reimagining education: from remote to hybrid learning*. Washington, Microsoft. Disponible en: <https://educationblog.microsoft.com/en-us/2020/06/reimagining-education-from-remote-to-hybrid-learning/>.
- OCDE (2004): *The Schooling Scenarios, Internacional Schooling for Tomorrow Forum*, Background OECD Papers, Toronto, Ministry of Education.

- ORDINE, N. (2020): “Solo los buenos profesores pueden cambiar la vida de un estudiante”, Madrid, BBVA. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=e9ijRqnU_7Q.
- PEDRÓ, F. (2020): “COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas”, *Análisis Carolina*, nº 36, Madrid, Fundación Carolina. Disponible en: <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>.
- PUIGGROS, A. (1988): *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*, Buenos Aires, Contrapunto.
- SELWYN, N. (2020): “Digital education in the aftermath of Covid-19: critical concerns and hopes”, *Revista Techlash* – issue #01 (junio).

4. Desafíos de digitalización para la internacionalización de la educación superior en los países de la Comunidad Andina

Alan Fairlie

Profesor principal del departamento de Economía de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Jessica Portocarrero

Economista de la Universidad San Martín de Porres

Esthefany Herrera

Economista de la Pontificia Universidad Católica del Perú

1. Introducción¹

La internacionalización de la educación superior es un factor clave para construir sociedades basadas en el conocimiento, pues integra la dimensión internacional, intercultural o global en las funciones propias de las instituciones de educación superior, buscando de esta forma mejorar la calidad del aprendizaje, y, a la vez, las oportunidades de desarrollo.

Se trata de un proceso que evoluciona constantemente en respuesta a diferentes factores, y en la actualidad uno de ellos es la pandemia de la COVID-19. Las instituciones de educación superior se han visto forzadas a adoptar una serie de medidas para adaptar a la modalidad virtual los servicios educativos y de investigación. Por tanto, representa una serie de retos, pero también de oportunidades, para avanzar en los procesos de internacionalización.

El principal impacto de la pandemia en los procesos de internacionalización es la disminución global de la movilidad estudiantil. Esta ha sido históri-

¹ Este capítulo refleja los primeros avances de un proyecto de investigación, liderado por Alan Fairlie y realizado en el marco de la convocatoria lanzada por Fundación Carolina y Telefónica: “Digitalización inclusiva y sostenible en América Latina” (2020).

camente la principal estrategia empleada, por lo cual la internacionalización de la educación superior está entrando en una nueva fase: desde una basada principalmente en estrategias de “internacionalización en el extranjero”, hacia otra de “internacionalización en casa”. Por consiguiente, se hace necesario repensar las estrategias para tal fin.

En este contexto, las herramientas virtuales y la digitalización desempeñan un rol clave, pues permitirán promover sistemas de aprendizaje en línea, o lo que algunos autores denominan “movilidad virtual” entre instituciones asociadas. Así, se logra desarrollar el aprendizaje internacional e intercultural para los estudiantes, sin las limitaciones de la movilidad física. Esta sería una forma de movilidad relativamente menos costosa y no elitista.

Sin embargo, es preciso solucionar los retos asociados al proceso de digitalización de los servicios educativos, como el limitado acceso a herramientas tecnológicas de los hogares vulnerables. En esta investigación, se busca identificar los desafíos y oportunidades que enfrentan los países de la región andina, en el proceso de internacionalización y transformación digital de la educación superior pospandemia.

Se hace una breve revisión de la importancia que tiene la internacionalización para países de ingresos medios y bajos como los andinos, así como las diferentes estrategias de internacionalización, haciendo énfasis en la necesidad de fortalecer la internacionalización en casa. Posteriormente, se realiza un balance del grado de avance del proceso de internacionalización de educación superior para cada uno de los países andinos y a escala de la Comunidad Andina, con el fin de poder identificar las principales estrategias empleadas, así como los retos que se deberán enfrentar en la pospandemia. En una tercera parte, se hará mención de los principales impactos y medidas impulsadas por las instituciones de educación superior ante la llegada de la COVID-19 a la región andina, el rol que ha tenido la digitalización en la transición de lo presencial a lo virtual, y la necesidad de replantear las estrategias de internacionalización a través del uso de herramientas tecnológicas y digitales. Finalmente, se harán recomendaciones de política para la internacionalización de la educación superior en el nuevo contexto.

2. Tendencias globales de la internacionalización de la educación superior²

La internacionalización está cambiando la educación superior y va evolucionando en respuesta a la globalización, convirtiéndose en una de las tendencias

² Esta sección se ha elaborado a partir de la tesis doctoral de Alain Fairlie (2020).

más importantes para su desarrollo y transformación. Es un mecanismo que permite a diversas instituciones de educación superior mejorar su competitividad, calidad y prestigio.

La internacionalización se entiende como “el proceso global en expansión al interior de un sistema económico mundial, e inmerso en una diversificación de sus dimensiones y áreas bajo las cuales se expresa” (Rama, 2014: 1). De Wit *et al.* definen la internacionalización de la educación superior como:

El proceso intencional de integración de la dimensión internacional, intercultural y global en el propósito, funciones (enseñanza, investigación y servicio) y entrega de la educación postsecundaria, con el fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes; y hacer una contribución significativa a la sociedad (De Wit *et al.*, 2015: 29).

Por lo tanto:

La internacionalización no es un fin en sí mismo, es un medio para promover los objetivos institucionales y sociales, mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación, el fomento de una ciudadanía responsable, y la resolución de problemas locales y mundiales (Madeleine, 2020: 25).

Si bien la internacionalización superior es un concepto relativamente nuevo, este ha evolucionado pasando de una actividad marginal a una actividad clave para el fortalecimiento de la educación superior. De acuerdo con De Wit:

A finales de los setenta y hasta mediados de los ochenta, las actividades que pueden describirse como de internacionalización normalmente no llevaban ese nombre ni gozaban de un gran prestigio, estaban aisladas y no estaban relacionadas. [...] A finales de los ochenta tuvieron lugar algunos cambios: se inventó y se llevó a cabo la internacionalización, que gozó de cada vez más importancia. Se añadieron nuevos componentes a su cuerpo multidimensional en las dos últimas décadas, y se pasó de un simple intercambio de estudiantes a un gran negocio de captación, y de actividades que afectaban tan solo a un grupo de élite increíblemente pequeño a un fenómeno de masas (De Wit, 2011: 241).

En la actualidad, donde la sociedad del conocimiento ha cobrado una mayor relevancia y trascendencia, el concepto de internacionalización de la educación

superior se ha globalizado, por lo cual Jones y De Wit (2014) resaltan que ha tenido un mayor impacto en las políticas y prácticas, dado que más países e instituciones a escala global participan en el proceso, por lo que: “La internacionalización ya no debe considerarse en términos de un paradigma occidentalizado y predominantemente en el habla anglosajona” (Jones y De Wit, 2014: 28). Asimismo, prevalece la percepción creciente de verla como un signo de reputación institucional o como un componente de la calidad (Jones, 2013).

Según Klemencic (2015), los procesos de internacionalización tienen una mayor relevancia en aquellas instituciones ubicadas en países o regiones de “periferia”, como en el caso de los países andinos. Les ofrece mayores posibilidades de un mejor estatus y visibilidad internacional colectiva, así como acceso a fuentes de cooperación; esto les permite aminorar en cierta forma las limitaciones o desventajas que enfrentan por estar ubicadas en la periferia. Sin embargo, uno de los principales desafíos de las universidades situadas en la periferia es profundizar la internacionalización de sus instituciones a través de mecanismos diferentes a la movilidad estudiantil.

Craciun y Orosz (2018) sostienen que la internacionalización de las instituciones de educación superior trae múltiples beneficios como: fortalecimiento de la capacidad de investigación y enseñanza, mayor atractivo de las universidades para los académicos extranjeros, incremento del número de publicaciones de investigaciones y patentes, y una mayor democratización de la educación.

En consecuencia, el proceso de internacionalización de la educación superior es una tarea irrenunciable, pues impacta en distintas áreas y dimensiones: propicia una mayor proyección de estatus y visibilidad internacional colectiva de las universidades en el exterior, fortalece las medidas y la cultura de internacionalización, y constituye un medio de atracción, tanto para estudiantes como para investigadores internacionales (Brunner y Miranda, 2017).

La internacionalización de la educación superior ha ganado un gran impulso, en especial en los países del Sur Global. De acuerdo con Thondhlana *et al.* (2021), existe una mayor conciencia de la necesidad, no solo de utilizarla como un enfoque estratégico, sino también de guiarse por el uso de lentes contextuales, en particular de descolonización. Además, resaltan el hecho de que los procesos de internacionalización de la educación tienden a mejorar la regionalización y la cooperación Sur-Sur.

Al estar ubicados en la periferia, los países andinos han buscado establecer convenios de cooperación y movilidad estudiantil con instituciones extranjeras ubicadas generalmente en el centro, a fin de alcanzar una mayor visibilidad inter-

nacional, como veremos en las próximas secciones. Por otro lado, entre las principales estrategias empleadas por las instituciones de educación superior en su proceso de internacionalización, se encuentran la “internacionalización en casa” o hacia dentro, y la “internacionalización hacia el exterior” o transfronteriza.

En el caso de la primera, hace referencia a las actividades que se desarrollan en el interior del campus de origen, tales como: i) internacionalización de currículo y programas (incorpora la dimensión internacional, temas globales en los cursos existentes internacionales), así como programas de doble grado; ii) procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de la participación de estudiantes internacionales en los procesos de aprendizaje, movilidad virtual de estudiantes, proyectos de investigación, maestros internacionales, uso de materiales internacionales de referencia; iii) investigación y actividades académicas, proyectos conjuntos y acuerdos de investigación internacional; conferencias y seminarios internacionales, programas de intercambio investigativo, profesores visitantes; iv) actividades extracurriculares (clubes y asociaciones estudiantiles, eventos de ciudades universitarias interculturales e internacionales), y v) vinculación con grupos culturales y étnicos locales por medio de participación de estudiantes a través de pasantías e investigación aplicada en organizaciones culturales y étnicas locales (Knight, 2008).

En cambio, la integración hacia fuera tiene relación con actividades que se presentan más allá de las fronteras, como, por ejemplo: i) la movilidad de personas, la movilidad de estudiantes (los estudiantes se trasladan al exterior), y la de profesores y expertos que viajan al exterior a enseñar y dirigir investigaciones, y a ofrecer asistencia técnica; ii) movilidad de proveedores: la institución o proveedor se traslada al país que recibe su servicio, establecimiento de sucursales; iii) la promoción de programas: programas educativos o de capacitación ofrecidos por medio de vinculación a arreglos de asociación entre instituciones y proveedores nacionales y extranjeros, y iv) la participación en proyectos internacionales y la promoción de programas (Banco Mundial, 2005).

Teniendo en cuenta la importancia que tienen los procesos de internacionalización de la educación superior, algunos países han optado por establecer estrategias nacionales para promoverla, instaurando medidas como: reevaluar sus políticas de visados para dar un trato preferencial a estudiantes y académicos internacionales, establecer acuerdos bilaterales o multilaterales, además de impulsar la educación transnacional a través de acuerdos de libre comercio.

En el caso de los países de ingresos medios y bajos, las estrategias que se desarrollan se realizan principalmente en el ámbito institucional. De Wit (2020)

sostiene que sus políticas se dirigen principalmente de sur a norte, centrándose en gran medida en la movilidad (tanto de entrada como de salida), la reputación y la marca, seguida de la colaboración en investigación y publicación, redes y consorcios; buscando principalmente mejorar la calidad y alcanzar los estándares internacionales. De otro lado, la internacionalización en casa y la internacionalización del currículo se encuentran mayormente ausentes.

Los efectos de la pandemia de la COVID-19 en los sistemas de educación han originado nuevos retos, especialmente en los procesos de internacionalización, pues, como se ha mencionado, el principal mecanismo empleado ha sido la movilidad estudiantil, la cual se ha visto dramáticamente disminuida como consecuencia del aislamiento social obligatorio y las cuarentenas establecidas como medidas para evitar la propagación de la pandemia, originando la cancelación de programas de movilidad estudiantil durante 2020, y el retorno de estudiantes a sus países de origen, persistiendo aún la probabilidad de que estas medidas continúen ante la incertidumbre de cuánto tiempo tomará controlar la pandemia.

Altbach y De Wit (2020) sostienen que la movilidad estudiantil está sufriendo un declive temporal que, si bien es significativo, tenderá a ser más modesto a largo plazo: tras el fin de la crisis a consecuencia de la COVID-19, habrá una reestructuración de los patrones de movilidad, y es más probable que aumente la tendencia de periodos de movilidad más cortos (menos de ocho semanas, que contribuirá a reducir la huella de carbono de la movilidad estudiantil) y existirá una preferencia hacia países “seguros”. Asimismo, señalan que la internacionalización de la educación superior está entrando en una nueva fase, pasando de la internacionalización al extranjero (cuyo impacto era reducido, pues se daba principalmente bajo la movilidad estudiantil) a la internacionalización en casa, que tiene un efecto mayor sobre todos los miembros de la comunidad académica (Altbach y De Wit, 2021).

En esa misma línea, Gacel-Ávila (2020) destaca que el impacto de la COVID-19 hace aún más complejos los procesos de internacionalización. Se restringirán todavía más las posibilidades de los estudiantes de poder financiar programas de intercambio. Al mismo tiempo, las universidades (particularmente las públicas) tendrán menos recursos que se destinen a la movilidad estudiantil, lo que impactará en los niveles de desigualdad. Solo un pequeño grupo de jóvenes tendrá la oportunidad de realizar estudios fuera de sus países de origen, por lo cual será necesario el establecimiento de cambios en las estrategias de internacionalización.

Por ello, las estrategias y políticas nacionales de internacionalización en casa se están convirtiendo en un componente clave, lo cual constituye a su vez una solución para democratizar más la educación superior, dado que el enfoque y la dimensión internacional puede llegar a una proporción mucho mayor de estudiantes y profesores, además de la disminución de la fuga de cerebros (Madeleine, 2020), a través de la digitalización y uso de las herramientas tecnológicas.

Las instituciones de educación superior deberán cambiar su enfoque hacia la internacionalización en casa, teniendo en cuenta sus beneficios en términos de aumento de habilidades y ganancias de empleabilidad, y también de su costo relativamente bajo y facilidad de implementación. El fortalecimiento de la internacionalización en casa debe ser visto como una prioridad en la “nueva normalidad” (Marchesini, 2020).

Teniendo en cuenta que la internacionalización está cambiando en respuesta a entornos locales, nacionales, regionales y globales, así como a las crisis que estamos viviendo a nivel global (la pandemia de la COVID-19, el cambio climático y los desplazamientos migratorios), es necesario ver en ella una oportunidad de mejora para la educación del futuro y su internacionalización (Brandenburg *et al.*, 2020).

Asimismo, se requiere una mayor contribución de la internacionalización de la educación en la sociedad, lo cual implica aumentar la cooperación internacional, tal como recomiendan De Wit y Altbach:

Estimular el aprendizaje global para todos, prestando más atención a la internacionalización del currículo, apoyar intercambios virtuales más activamente y el aprendizaje internacional en línea colaborativo (COIL). La internacionalización de la educación del profesorado y la educación en idioma extranjero. Integrar iniciativas de internacionalización con esfuerzos para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Desarrollar una internacionalización más inclusiva y social que aborde las preocupaciones éticas. Aprovechar nuevas oportunidades tecnológicas y estimular formas de movilidad carbono-neutrales. Estimular y facilitar la participación de grupos desfavorecidos en la movilidad, como grupos indígenas y otros grupos étnicos, refugiados e inmigrantes (De Wit y Altbach, 2021: 44).

Resulta necesario analizar las diferentes oportunidades que trae consigo la digitalización en la educación superior, sobre todo para países como los andinos. Es fundamental impulsar la digitalización en los sistemas de educación y for-

talecer estrategias como la movilidad virtual o el *co-teaching* internacional, que vienen surgiendo como nuevas alternativas para propiciar la internacionalización de la educación superior. Pero también es esencial evaluar los desafíos y retos que tiene que enfrentar el sector universitario para llevarlas a cabo, lo que será desarrollado en un próximo epígrafe.

3. Internacionalización de la educación superior en los países andinos

3.1. Principales características

El marco normativo de la educación superior en los países andinos es heterogéneo, al igual que el peso que tienen dentro del sector educación. Colombia y Bolivia cuentan con un Viceministerio de Educación Superior, que tiene como responsabilidad el desarrollo y la implementación de políticas y estrategias para la educación terciaria. En cambio, Chile cuenta con la Subsecretaría de Educación Superior, encargada de las políticas y programas para la educación superior, especialmente en materias como desarrollo, promoción, internacionalización y mejoramiento continuo. Situación similar se observa en Ecuador, donde la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) tiene la rectoría de la política pública en materia de educación superior. Finalmente, Perú es el país que ha puesto la educación superior en un menor rango a nivel organizacional, contando con una Dirección General de Educación Superior Universitaria y la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). Esta última se encarga de asegurar una oferta educativa de calidad en favor de los/las estudiantes, a través del licenciamiento y supervisión de este servicio público.

La educación superior en los países andinos³ ha registrado en los últimos años una tendencia de expansión. Entre 2012 y 2017 el número de estudiantes en educación superior ha crecido a un ritmo anual promedio del 5%, lo cual ha implicado que pase de 5,53 millones en 2012, a 7,11 millones en 2017. Perú es el país andino que ha registrado un mayor aumento en el número de estudiantes (con un incremento del 58%), seguido de Colombia (con un 27%). Sin embargo,

³ Cabe precisar que para nuestro análisis se ha tomado como referencia a los cuatro países miembros de la CAN: Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú; así como a Chile en su calidad de país asociado. Ello obedece a que, como producto de esta investigación, se buscará presentar un instrumento normativo dentro del Parlamento Andino, donde Chile es miembro pleno.

Colombia es el país que mayor número de estudiantes ha registrado en todos los años. Ello se debe a que ha venido aplicando una serie de reformas para lograr dicha expansión, pues busca ubicarse como el país mejor educado de América Latina para 2025 (De Wit *et al.*, 2019). En el otro extremo, Ecuador se ubica como el país andino con menor número de estudiantes de educación superior, creciendo apenas un 6% entre 2012 y 2017.

El incremento de estudiantes de educación superior se tradujo en un aumento del 20% en la tasa bruta de matrícula (del 38,0% en 2012 al 45,8% en 2017). Chile y Perú son los países que presentan las tasas más altas (respectivamente, 63,29% y 55,31% en 2017), de acuerdo con los datos de la Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES), lo cual los ubica en la etapa de universalización de la educación superior (presentan tasas superiores al 50%). En cambio, el resto de países de Latinoamérica está atravesando la etapa de masificación (cuando la tasa bruta de matrícula es mayor del 15% pero menor del 50%), de acuerdo a la clasificación hecha por Martin Trow (2006). Al mismo tiempo, la tasa bruta de matrícula está relacionada con el nivel de desarrollo económico de los países, por lo cual se debería esperar un incremento en el PIB per cápita (IESALC, 2020a).

Sin embargo, este no es el caso para “Chile, Bolivia y Perú, que son casos especiales ya que presentan una tasa más alta de lo que les correspondería según su PIB per cápita de acuerdo con los promedios regionales” (OEI, 2019: 23).

Asimismo, la proporción de mujeres en la matrícula de educación superior se ha incrementado, por lo cual son las principales beneficiarias del aumento en la matrícula. De esta manera, el mayor acceso a la educación superior ha contribuido a acortar las brechas en términos de paridad de género.

Para Brunner (2020), la expansión del acceso a la educación superior en América Latina tiene como principal característica que se ha dado por financiación y provisión mixta (por medio de instituciones y fuentes de financiamiento tanto públicas como privadas). Dicha tendencia se repite en los países andinos, pues la expansión en la oferta educativa ha estado impulsada principalmente por el sector privado, especialmente en el caso de Chile y Perú, donde las matrículas privadas representan, respectivamente, el 84,4% y el 74,7% del total en 2017. Superan de este modo el promedio para los países latinoamericanos (54,4%), lo que da lugar a una privatización de la matrícula. Situación contraria se observa en Bolivia, donde prevalecen las matrículas públicas (77% del total).

En el caso de Perú, la concentración de las matrículas en el sector privado fue por una mayor creación de universidades privadas, que tienen programas

TABLA 1. Indicadores de educación superior en los Países Andinos, 2012-2017

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Estudiantes en la educación superior						
Cantidad de estudiantes	5.530.175	5.874.455	6.012.701	6.371.569	6.659.430	7.118.709
Tasa bruta de matrícula						
En porcentaje	38,00	39,69	40,46	41,90	43,39	45,80
Porcentaje de estudiantes en la educación superior por sexo						
Femenino	45%	45%	52%	51%	52%	52%
Masculino	55%	55%	48%	49%	48%	48%
Porcentaje de estudiantes en la educación superior por sector de gestión						
Público	47,94%	47,35%	47,08%	46,23%	46,53%	46,23%
Privado	52,06%	52,65%	52,92%	53,77%	53,47%	53,77%
Gasto total en educación superior*						
Gasto total en relación con el PIB	1,67%	1,69%	1,70%	1,76%	1,81%	1,84%

Fuente: Red Iberoamericana de estudiantes de educación superior, Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.

Nota en el caso de Ecuador: para los años 2015-2017, se emplearon datos de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador. Para estimar el promedio del gasto en educación para los países andinos se utilizaron para el caso de Ecuador los datos correspondientes al último año disponible, es decir, 2015 (1,62% del PIB).

* Monto de dinero gastado, en todos los sectores, en educación superior en un año determinado, expresado en porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB).

menos exigentes, tanto en términos de acceso como de calidad (OCDE, 2016). Efectivamente, entre 2005 y 2015, se crearon 58 universidades de ámbito nacional, de las cuales un 72% eran privadas, y a la fecha (abril de 2021) existen 141 instituciones de educación superior. En el caso de programas universitarios, el

aumento también fue notorio, ya que se pasó de 1.491 carreras universitarias en 2010 a 2.673 en 2016 (British Council, 2016).

En términos de gasto total en educación superior respecto del PIB, este ratio ha sido heterogéneo. En el caso de Chile, Colombia y Bolivia está en alrededor del 2% del PIB, situándose por encima del promedio en América Latina en 2017, mientras Perú apenas alcanza el 0,57% del PIB. A excepción de Bolivia, los países que destinan más del 2% del PIB son aquellos en los que existe una mayor proporción de matrícula privada; el caso más sobresaliente es el de “Chile, en el cual el 54% del total del gasto destinado a la educación superior es financiado por el sector privado, es decir, principalmente los estudiantes y sus familias. En el caso de Colombia, el 46% corresponde a financiamiento privado” (García de Fanelli, 2019).

Es decir, el gasto público llega al 2% en el caso de Bolivia, y en el resto de países fluctúa entre el 0,57% y el 1,8% del PIB. Ecuador fue el país que lideró la inversión en términos de financiamiento público asignado a la educación superior entre 2007 y 2016, al invertir el 1,8% de su PIB. Sin embargo, los efectos económicos causados por el terremoto de 2016, así como los cambios políticos y económicos en dicho periodo, ocasionaron que los recursos destinados al sector educativo y, por ende, a la educación superior, disminuyeran (De Wit *et al.*, 2019).

En Chile, como en Colombia, las instituciones de educación superior (IES) públicas cobran aranceles a sus estudiantes, de manera que se incrementan aún más los costos compartidos entre uno y otro sector de financiamiento (Brunner y Miranda, 2017). En Chile, el financiamiento de la educación superior proviene en mayor proporción del aporte que realizan los estudiantes y las familias a través del arancel que pagan para estudiar en las IES públicas y privadas, lo cual ha implicado que el gasto público en relación con el PIB creciera del 0,93% al 1,36% entre 2010 y 2017 (Red IndicES, 2020).

Según García de Fanelli, “el crecimiento del financiamiento público destinado a la educación superior se asignó principalmente a los estudiantes, a través de ayudas económicas, es decir, por medio de la ampliación de las becas otorgadas” (García de Fanelli, 2019: 119). Situación similar ocurre en Colombia, donde se ofrecen becas para cubrir los costos de los aranceles o los gastos de mantenimiento de estudiantes en situaciones más vulnerables. En los otros países de la región andina, también se vienen impulsando becas como mecanismos de financiamiento de la educación superior como BECA 18 en Perú).

En cuanto al número de instituciones de educación superior, son aproximadamente 2.277 (Brunner y Miranda, 2017), de las cuales 521 son universidades

(22,9%) y 1.756 son instituciones de educación superior no universitaria (77,1%). Entre las universidades, 178 son públicas (34,1%) y 343 privadas (65,8%).

TABLA 2. Países Andinos: instituciones de educación superior en 2016

	Universidades		No universidades	
	Privado	Público	Privado	Público
Bolivia	19	40	313	
Chile	16	44	0	103
Colombia	59	142	21	66
Ecuador	33	26	143	133
Perú	51	91	977	
Subtotal	178	343	1756	
Total	521		1756	

Fuente: Brunner (2020).

Al ser los países andinos multiculturales, existen otros desafíos, como el acceso a educación superior intercultural. Herrero (2020) indica que existen dos retos esenciales que deben abordarse: por un lado, la poca participación indígena, por otro, la mejora de la calidad; para ellos se necesita fijar políticas públicas directas.

Como muestra el Sociómetro-BID (2019), la participación de grupos étnicos marginados aún es reducida, pese a haber aumentado la cobertura de la educación superior. Hubo una reducción en el porcentaje de personas indígenas con educación superior, que pasó a ser de un 12% en 2015 (en comparación con el 15% que representaban en 2010).

Se han identificado dos sistemas: de un lado, en Perú, Ecuador y Colombia, la apuesta ha sido incluir a los grupos indígenas en el sistema ya establecido, sin tener en cuenta sus particularidades, o adaptando la metodología y enseñanza a sus necesidades. Bolivia ha creado IES exclusivas para estos grupos, que han sido implementadas por los otros países andinos en menor medida. En ambas estrategias los resultados han sido limitados, lo cual requiere pensar en nuevas opciones y alternativas para la inclusión de esta población.

En suma, el mayor acceso a la educación superior en los países andinos ha originado una democratización. Sin embargo, esto no significó que los jó-

venes hayan accedido a una educación de calidad y que reúna los estándares mínimos. Ferreyra sostiene que las tasas de mayor acceso a la educación superior —entendida como la fracción de jóvenes de 18 a 24 años de edad que alguna vez han tenido acceso a la educación superior entre 2000 y 2013— ha sido más alta en Chile, Colombia, Ecuador y Perú a nivel de toda América Latina (Ferreyra *et al.*, 2017). Ello se debe a que los países andinos tomaron medidas agresivas para expandir el acceso, además de que el sector privado tuvo un rol protagónico para ampliar la oferta educativa, y para establecer políticas de préstamos educativos y becas que facilitaron el acceso a las instituciones de educación superior privadas.

Desde IESALC se argumenta que la proliferación de universidades en toda la región latinoamericana ha generado dudas respecto a la calidad de la enseñanza de las instituciones privadas, lo cual ha implicado que “las clases medias y altas sean las que se beneficien de una educación de calidad proporcionada por las instituciones públicas, mientras que los estudiantes de bajos ingresos tienen acceso con mayor frecuencia a instituciones privadas de menor calidad” (IESALC, 2020b: 39).

En ese sentido, los países andinos enfrentan diversos desafíos para garantizar la calidad de la educación superior, pues pese a los esfuerzos que vienen haciendo en términos de acreditación de la calidad, aún existen algunas limitantes que deben afrontar. Ello se ha visto reflejado en algunos indicadores de calidad, como la escasa presencia de universidades andinas en los rankings internacionales, que, de acuerdo con el IESALC (2020b), constituye una herramienta para garantizar la calidad de la educación superior y la autorregulación, al aumentar la competencia entre instituciones y programas.

De acuerdo con el QS World University Rankings de 2019, solo dos universidades de los Estados miembro de la CAN (ambas colombianas) figuran entre las diez mejores universidades de América Latina. En el caso de Perú, la primera universidad figuraba en el puesto 551-560; la primera universidad ecuatoriana en el 701-750; mientras que no incluye a ninguna boliviana. En este sentido, corresponde repensar la estrategia de la educación superior para mejorar los estándares de calidad de las universidades de la CAN, con el objetivo de que la educación superior se convierta en una herramienta eficaz de lucha contra la pobreza. Mucho más ahora en la pandemia, las instituciones de educación superior tienen que replantear su forma de operar, garantizar una enseñanza de calidad, y equidad en el acceso. Los procesos de internacionalización pueden contribuir a tal fin.

3.2. Políticas y estrategias de internacionalización en los países andinos

Las estrategias de las instituciones de educación superior varían en función de las estructuras de gestión institucional (Gacel y Rodríguez, 2018), y tienen un mayor peso y respaldo institucional en algunos casos.

En el caso de los países andinos, se han dado en diferentes niveles y grados de profundidad. De un lado, tenemos a Colombia, que, a través de la agencia nacional de acreditación, establece metas e indicadores para la internacionalización de la educación terciaria. Del otro lado está Perú, donde se viene trabajando en una guía que busca establecer recomendaciones concretas para la internacionalización de la universidad peruana. A continuación, describimos las principales estrategias y acciones que vienen siendo impulsadas por cada uno de los países andinos.

i. Bolivia. En el caso boliviano, no se ha desarrollado una política específica nacional de internacionalización de la educación superior. Sin embargo, el Plan Nacional de Desarrollo Universitario busca entre sus objetivos alcanzar el reconocimiento internacional del Sistema Universitario Boliviano (SUB), para lo cual establece objetivos estratégicos vinculados a la internacionalización dentro de las áreas que ha priorizado en su plan, fijando a su vez metas íntimamente relacionadas con alcanzar un sistema educativo con calidad y reconocimiento internacional. Se busca mejorar la calidad de la formación académica mediante la implementación de un sistema de movilidad docente a nivel nacional e internacional, fomentar la participación de las universidades en redes internacionales, desarrollar programas de investigación conjuntos con instituciones internacionales e impulsar la cooperación para la investigación, así como reforzar los procesos de evaluación y acreditación externa, a fin de elevar y certificar la calidad de los programas de posgrado. Y, por último, promover la cooperación internacional de las universidades, con el fin de que se inserten en el ámbito internacional (Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, s/f).

Respecto a algunos avances identificados, universidades bolivianas pertenecen a la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, que es una red de universidades públicas de los países del Mercosur. Esta red brinda la oportunidad de intercambio entre las universidades del grupo, así como de participar en actividades internacionales, comités académicos, programas a nivel docente y estudiantil, pertenecer a núcleos disciplinarios y programas de investigación. Asimismo, da acceso a información sobre programas de becas internacionales

en otras regiones como Europa, Asia, Estados Unidos o Canadá, entre otros ejemplos (Macha, 2018).

ii. Chile. En el caso chileno, Contreras (2015) señala que el principal empuje hacia la internacionalización de la educación superior ha sido la competencia, y se han experimentado avances significativos, pero gran parte por iniciativa institucional individual. Sin embargo, también se concretaron proyectos como Estudia en Valparaíso, que agrupa instituciones de educación superior de esa región con el objetivo de atraer a estudiantes tanto extranjeros como de otras regiones de Chile. Asimismo, desde el Comité de Relaciones Internacionales del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), se han llevado a cabo actividades y encuentros que buscan generar la cooperación y el intercambio para promover la internacionalización entre sus miembros.

Otro avance es el desarrollo de la marca Learn Chile, promovida por Pro-Chile, que cuenta con 23 instituciones de educación superior, entre públicas y privadas. El objetivo es promover el sistema educativo superior chileno a nivel internacional, con la finalidad de incrementar el número de estudiantes extranjeros, centrando la internacionalización en la movilidad estudiantil. Esta se ha convertido en la única red de promoción de la internacionalización de la educación superior chilena.

Por su parte, el Ministerio de Educación de Chile ha establecido el Fondo de Internacionalización de Universidades, que consiste en una asignación presupuestaria que está considerada en la Ley de Presupuesto. Dicho financiamiento es brindado a universidades que cuenten con la máxima acreditación institucional, con programas de doctorado (mínimo 10) que en un 75% estén acreditados. El objetivo es respaldar la internacionalización de las universidades mediante la cooperación y el trabajo conjunto con instituciones educativas extranjeras para fortalecer la docencia, la transferencia de conocimiento y la investigación, que permita elevar la calidad de los grados y títulos ofertados, al igual que de la investigación. Las universidades deben presentar un plan de internacionalización que introduzca los siguientes puntos: creación de alianzas estratégicas con instituciones extranjeras con prestigio internacional, atracción de alumnos extranjeros a los programas nacionales de posgrados, y movilidad estudiantil y académica (el énfasis está en los programas de posgrado).

En los programas de posgrado, los procesos de internacionalización, particularmente en ciencia y tecnología, han tenido un papel central (Celis y Véliz, 2017). La acreditación es la principal herramienta para el control de calidad en

este país. Esto ha llevado a un incremento de estudiantes extranjeros, en programas de posgrado en Ciencia y Tecnología.

Según Celis y Véliz (2017), los estudiantes extranjeros atraídos hacia sus universidades proceden principalmente de Perú, Colombia, Venezuela y Ecuador. Sin embargo, señalan que los mejores graduados extranjeros no suelen llegar a Chile, ya que este grupo de estudiantes prefiere las universidades estadounidenses o europeas. Sin embargo, los programas de posgrado chilenos han logrado consolidarse y aumentar la acreditación, lo cual ha repercutido positivamente en su desarrollo, aunque todavía la tasa de estudiantes internacionales en el posgrado es reducida.

La internacionalización de los posgrados enfrenta varios desafíos, por lo cual se hace una serie de recomendaciones como promover la creación de *joint degrees* (programas de doble titulación), proyectos de investigación internacionales en los programas doctorales, fortalecer estrategias de atracción de alumnos de doctorados extranjeros, así como la publicación conjunta con socios internacionales, alianzas estratégicas y acuerdos de cooperación bilaterales Sur-Sur.

iii. Colombia. La educación superior en Colombia ha logrado importantes avances en cuanto a la internacionalización, especialmente en lo referido a la movilidad estudiantil y la internacionalización en el currículo. Sin embargo, estas iniciativas responden en mayor medida al trabajo realizado por las instituciones y las redes que se conforman con otras entidades educativas, que a una estrategia del sector educativo del país.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia promueve los beneficios de la internacionalización y de la conformación de redes de las instituciones educativas, así como el papel que debe desempeñar como uno de los impulsores del Comité Interinstitucional para la Internacionalización de la Educación Superior⁴, un órgano que busca crear sinergias a través de la conjunción de las iniciativas de una serie de organismos, ayudando a superar diversas barreras de la internacionalización. También se destaca la existencia de la Mesa MEN-

⁴ Se trata de la instancia que busca generar sinergia entre los esfuerzos que cada entidad del sector educativo lleva a cabo. Este comité está compuesto por diversas instituciones, entre las que se encuentran el Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), el Ministerio de Relaciones Exteriores, la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI).

ASCUN de internacionalización, que incorpora a los rectores de las universidades que forman parte de la Asociación Colombiana de Universidades, donde se discuten los avances y desafíos en materia de internacionalización de la educación superior (MEN, 2020).

Entre estas barreras están la gestión de la internacionalización, la movilidad académica internacional, la participación en redes institucionales y la internacionalización del currículo y de la investigación. Sin embargo, la escasez de recursos, principalmente de las instituciones públicas, representa una limitante para que las universidades logren desarrollar aún más este aspecto de la educación (Berry y Taylor, 2014).

El Ministerio de Educación ha identificado la internacionalización como un área en la cual enfocarse, y tomar algunas acciones como la creación de capacidades para la internacionalización de las instituciones, la promoción de Colombia como destino para una educación de calidad y de las condiciones de internacionalización por parte de las instituciones educativas (Henaó y Vélez, 2015).

Asimismo, por medio del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), se viene trabajando en profundizar el proceso de internacionalización de la educación superior, diseñándose una estrategia para lograr una mayor presencia y visibilidad internacional. Esta contiene tres grandes líneas: posicionamiento internacional del CNA por medio de la organización y participación de eventos, desarrollo de actividades que favorecen directamente la internacionalización de programas e instituciones de educación superior, y evaluación de la calidad de la internacionalización en instituciones y programas académicos.

De otro lado, muchas de las instituciones de educación superior colombianas se encuentran comprometidas con la internacionalización, estableciendo para ello una oficina de asuntos internacionales. Pero los recursos son bastante limitados, lo que —sumado a la deficiencia en los sistemas de gestión y de coordinación— no permite que la internacionalización se desarrolle de forma efectiva (Vélez, 2018).

En cuanto a las estrategias de internacionalización, predomina la movilidad de estudiantes y es la que mayor dinamismo tiene en las instituciones de educación superior, tanto en las públicas como en las privadas, pero con algunas diferencias (Henaó y Vélez, 2015). Mientras las instituciones públicas tienden a absorber a más estudiantes internacionales entrantes del país, las privadas son responsables de la mayoría de los estudiantes móviles salientes. La movilidad del profesorado también se puede encontrar en instituciones privadas y públicas, y estas últimas son las que cuentan con un mayor número de profesores en-

trantes, principalmente de Estados Unidos, España y Argentina, que son los países de origen y destino más comunes para la movilidad del profesorado.

En lo que respecta a la internacionalización de la investigación, una experiencia interesante para desarrollar una mayor competitividad en esta materia es la puesta en marcha del programa Colombia Científica. Fue lanzado en 2016, y promueve la colaboración entre distintas entidades (universidades, empresas y agencias gubernamentales) que realizan investigación, así como la supervisión de tesis doctorales en forma conjunta con académicos internacionales, y la participación en redes y asociaciones científicas internacionales (Henaó y Vélez, 2015).

En el caso de la internacionalización del currículo, esta no está presente en todas las instituciones educativas superiores; son las del sector privado las que presentan en su mayoría estas políticas (Vélez, 2018). Asimismo, cada vez es más importante la existencia de requisitos del conocimiento de un idioma extranjero, particularmente el inglés, e incluso algunas instituciones requieren la competencia en inglés como requisito para la titulación para la admisión a programas de posgrado.

Sobre la internacionalización en casa, existen algunas iniciativas, como los programas de doble grado en asociación con instituciones extranjeras (principalmente europeas), la acreditación internacional de programas académicos y la asociación con instituciones extranjeras para desarrollar e impartir cursos en línea (Henaó y Vélez, 2015).

En suma, los resultados positivos son: hay más instituciones con una política o estrategia de internacionalización, la inversión en actividades internacionales ha aumentado, y el alcance y la eficacia de la participación de las instituciones en las redes regionales e internacionales ha mejorado. Del mismo modo, hay una mayor coordinación entre instituciones públicas y privadas, y se observa un mayor grado de éxito en relación con la participación de instituciones colombianas en diversos programas de cooperación internacional, entre ellos Erasmus+, Horizonte2020 y Alianza Pacífico.

iv. Ecuador. El gobierno ecuatoriano ha venido impulsando una serie de iniciativas y políticas de internacionalización de la educación superior. En 2010 se estableció la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), que tiene como objeto garantizar el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia, al acceso universal, la permanencia, la movilidad y el egreso sin discriminación alguna. Para Cevallos (2016), la LOES consagra la educación como

un verdadero derecho, bien público y social, además de establecer la gratuidad de la educación pública hasta el tercer nivel (pregrado) y señalar que las IES no tendrán fines de lucro. En la LOES se establece el marco normativo para la internacionalización de la educación superior, que se precisa en los artículos 133 y 138:

Art. 133. Funcionamiento de programas académicos de universidades extranjeras. Las universidades y escuelas politécnicas que realicen programas conjuntos con universidades extranjeras deberán suscribir un convenio especial, que debe ser sometido a la aprobación y supervisión del Consejo de Educación Superior. Dichos programas funcionarán únicamente en la sede matriz.

Art. 138. Fomento de las relaciones interinstitucionales entre las instituciones de educación superior. Las instituciones del Sistema de Educación Superior fomentarán las relaciones interinstitucionales entre universidades, escuelas politécnicas e institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y conservatorios superiores tanto nacionales como internacionales, a fin de facilitar la movilidad docente, estudiantil y de investigadores y la relación en el desarrollo de sus actividades académicas, culturales, de investigación y de vinculación con la sociedad [...] (Ministerio de Educación de la República del Ecuador, 2010).

Así, la LOES reafirma el compromiso de Ecuador para aumentar la calidad de la educación superior alineándose con los estándares internacionales, así como de aumentar la competitividad internacional del sistema y facilitar la cooperación internacional, aunque no existen referencias específicas a los esfuerzos de internacionalización de las universidades (De Wit *et al.*, 2019).

En ese sentido, el Estado ecuatoriano ha mostrado avances en materia de internacionalización a través del establecimiento de diferentes políticas, una de las cuales es el programa Prometeo, creado en 2010, orientado a fortalecer las capacidades académicas y de investigación científica en las universidades e instituciones públicas del país, a través de la vinculación de científicos y expertos de alto nivel mundial. Según Johnson (2017), se asignaron siete millones de dólares a atraer a profesores internacionales a universidades públicas de Ecuador, con el fin de llevar a cabo investigaciones y aumentar la producción científica del país.

Asimismo, se han establecido becas de estudio en el extranjero, procesos para facilitar el reconocimiento de títulos obtenidos en el exterior, y acuerdos de cooperación internacional con fines de investigación y cooperación, además

de impulsar y promover la conformación de redes internacionales de investigación (SENESCYT, 2017).

En 2017, se planeó un resurgimiento de la política de internacionalización en Ecuador y para tal efecto se creó la Agenda 2035. Aquí, tanto la ASESEC como la SENESCYT identificaron diez asuntos clave que deben ser tomados en cuenta para la formulación de políticas que posibiliten la necesaria transformación de la educación superior, una de las cuales es su internacionalización. A través de la Agenda 2035, se buscaría implementar estrategias que permitan el fortalecimiento de las capacidades nacionales de investigación y desarrollo tecnológico, además de crear universidades de clase mundial, atraer a estudiantes y profesores internacionales y garantizar intercambios de calidad.

De este modo, se estableció como principal objetivo en materia de internacionalización de la educación superior: “Impulsar la inserción inteligente de los actores de la educación superior del Ecuador en el sistema mundo, orientada a la construcción soberana, libre y colaborativa de la producción y reproducción del conocimiento para la integración latinoamericana y del sur global”, definiendo cinco metas a alcanzar hasta 2035:

- Incorporar en los tratados internacionales sobre propiedad intelectual la exigencia de permisos y contratos de acceso a recursos genéticos y consentimiento libre e informado de uso de conocimientos tradicionales, antes de la concesión de una patente que incorpore estos elementos, así como los mecanismos de resolución de conflictos al respecto.
- Crear mecanismos de coordinación interinstitucional interuniversitarios con los países del Sur Global.
- Lograr una cooperación internacional para becas de posgrado sostenida en el tiempo, con prioridad hacia el sur.
- Crear el Programa de Investigación e Innovación regional.
- Lograr que al menos tres universidades ecuatorianas estén entre las 100 mejores del mundo (SENESCYT, 2017: 164).

A través de la Agenda 2035, se estaría buscando la inserción de las instituciones de educación superior ecuatorianas a la inserción global, bajo un enfoque de

construcción soberana, libre y colaborativa de la producción y reproducción del conocimiento, teniendo como prioridad la integración latinoamericana y del Sur Global.

v. Perú. En los últimos años el sistema universitario peruano ha mostrado un notable crecimiento y diversificación de la oferta privada. Pero este proceso no fue acompañado con mecanismos de aseguramiento de la calidad de la enseñanza, lo cual impulsó la Reforma Universitaria.

Dentro de la Ley Universitaria (Ley nº 30220), que se aprobó en 2014, se considera la internacionalización como uno de los principios que gobiernan a las universidades. Esto se debe a que, como parte de las estrategias promovidas desde la Reforma Universitaria, uno de los objetivos es mejorar la calidad de las universidades tanto públicas como privadas. Asimismo, entre los lineamientos planteados en la Política de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Superior Universitaria de 2015, se incluyó como requisito la introducción y el desarrollo de estrategias para la internacionalización (British Council, 2020).

De esta manera, la Ley Universitaria pretende establecer un nuevo modelo de calidad con elevados estándares, a fin de contribuir al proceso de mejora de las universidades comprometidas con los mecanismos de acreditación. Según el British Council (2016), la reforma emprendida en Perú para mejorar la calidad de su sistema de educación superior se alinea con las acciones abordadas por países vecinos como Colombia y Chile, que a su vez coinciden y buscan responder a los retos y desafíos que imponen algunas tendencias globales para la adaptación e innovación en el sistema educativo.

Respecto a las autoridades encargadas de la internacionalización de la educación superior, si bien el Ministerio de Educación tiene la potestad de delimitar las políticas de internacionalización, otras instituciones dentro del aparato estatal tienen a su cargo la administración y supervisión de aspectos e instrumentos relacionados. Por ejemplo, PRONABEC es el ente encargado de la oferta de becas de estudios en el extranjero, la SUNEDU es responsable de la política de reconocimiento de títulos, mientras el CONCYTEC está al mando de las políticas de promoción de la investigación.

Pero, bajo el concepto de internacionalización de la educación superior, los avances se han acometido de manera individual y sin coordinación entre las universidades (British Council, 2016). Cabe identificar algunas de las estrategias impulsadas que cuentan con un mayor adelanto: la participación en redes, la movilidad estudiantil y del profesorado, los proyectos de investigación con-

juntos, el aprendizaje del inglés, la doble titulación, la internacionalización del currículo, los cursos cortos y los eventos internacionales (Quispe y Paucar, 2018). Si bien en Perú la autoridad es el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), diversas universidades también han buscado acreditarse con organismos internacionales como señal de un mayor estándar de calidad, y en busca de una mayor presencia internacional.

Otros factores que han contribuido a mejorar la provisión de los servicios educativos son la movilidad estudiantil y del profesorado, así como la colaboración internacional para la investigación y la internacionalización de los programas, lo cual evidencia el potencial de la internacionalización para mejorar la calidad como fin planteado en la reforma universitaria. Pero, como se ha señalado, son esfuerzos que no responden a una estrategia integral de política nacional.

Por otro lado, se ha firmado el Acuerdo de Reconocimiento de Grados y Títulos con Francia. Además, se impulsó la conformación de la Red Peruana para la Internacionalización de la Educación Superior Universitaria y de la Red Peruana de Universidades Públicas para la Internacionalización-RUNAI. También se desarrolló una marca de educación superior, Study in Perú, experience what you learn, promovida por el Ministerio de Educación (MINEDU)⁵. En los últimos tiempos, el Estado ha impulsado el otorgamiento de becas para estudios en el exterior y, en 2020, se habilitó la Ventanilla Única para la Internacionalización de la Educación Superior, iniciativa de Mesa IntEdu, que reúne una serie de instituciones, entre ellas el MINEDU, la SUNEDU, el CONCYTEC y PRO-NABEC, liderada por Cancillería. Este instrumento busca consolidar el accionar público con relación al apoyo a la internacionalización de la educación superior (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2020).

El papel de la internacionalización de la educación superior en el proceso de mejora de la calidad del sistema universitario peruano no ha sido claramente definido. Pese a los avances mencionados, aún hay rezagos en algunos ámbitos, en comparación con países de la región. De acuerdo con el ranking global QS de 2021, la única universidad peruana que se encuentra entre las 500 mejores del mundo es la Pontificia Universidad Católica del Perú. Este relativo retraso se puede explicar por varias razones, como, por ejemplo, los complicados procedimientos para el reconocimiento de títulos y la falta de dominio del inglés por parte de profesorado y alumnado, y el limitado desarrollo de los sistemas

⁵ Véase: <http://www.minedu.gob.pe/reforma-Universitaria/calidad-en-la-educacion.php>.

de reconocimiento de grados y títulos. Asimismo, aún no se ha logrado una política nacional de internacionalización de la universidad, pese a haberse gestado una serie de iniciativas que tienen por finalidad respaldar el proceso de internacionalización del sistema educativo peruano.

Por su parte, el SINEACE (2018) planteó que, para promover la internacionalización desde las universidades, es necesario el respaldo de las autoridades de la universidad, de manera que esta se incorpore a sus planes de desarrollo, como parte de una estrategia y no como acciones aisladas. En este sentido, se requiere brindar un presupuesto, y personal capacitado para avanzar en esta línea. Cabe apuntar que el British Council (2020) presentó una guía de recomendaciones para la internacionalización de la universidad peruana que aborda aspectos de financiamiento; desarrollo de políticas, planes y procesos; capacidades académicas y de gestión; y trabajo en redes, alianzas y visibilidad.

3.3. Políticas y estrategias de internacionalización de la CAN

A tenor de lo expuesto, si bien hay avances progresivos en cada uno de los países andinos, no sucede lo mismo a nivel de bloque. Y ello pese a que la Comunidad Andina (CAN) —por medio del Acuerdo de Cartagena, hace hincapié en la importancia de la educación para el desarrollo y bienestar social de la población (Art. 129)— está interesada en promover el reconocimiento de títulos de educación superior del bloque, y en impulsar programas a nivel andino que fortalezcan los sistemas de formación profesional (Art. 130)⁶.

Como parte del Sistema Andino de Integración y a través del Parlamento Andino, se creó la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), que cuenta con dos sedes (una en Sucre y otra en Quito). Esta institución busca contribuir al desarrollo de la educación superior e impulsa diferentes actividades académicas para fomentar la investigación, mejorar la calidad de los programas académicos —con énfasis en los de posgrado—, así como desarrollar nuevas áreas de estudios. Sin embargo, no existe una política integral de internacionalización.

En 1999 la CAN estableció el Consejo Andino de Ministros de Educación y Responsables de Políticas Culturales, cuyos objetivos definidos en su plan de acción eran: avanzar en propuestas de educación para la integración, armonizar los sistemas educativos, instituir un sistema de información de estadísticas e indicadores educativos, e impulsar las industrias culturales. Sin embargo,

⁶ Véase: Secretaría General de la Comunidad Andina. Disponible en: <http://www.comunidadandina.org/>.

se presentaron impases en el avance de esta agenda que, de acuerdo con Perrotta (2014), pueden atribuirse a la participación de los países miembro en otros foros regionales. Así lo ilustran, por un lado, la participación de Bolivia, Colombia y Ecuador como Estados asociados al sector educativo del Mercosur y, por otro, la creación del Consejo Suramericano de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología e Innovación (COSECCTI) promovido desde la UNASUR. En este escenario complejo, también cabe mencionar la suscripción de tratados de libre comercio de países como Perú, Chile y Colombia, los cuales contemplaban artículos para la liberalización de los servicios de educación superior, o su participación en la Alianza del Pacífico. Finalmente, debe señalarse que en el proceso de implementación de la reingeniería (Decisión 792) del Sistema Andino de Reintegración, el ámbito educativo no fue priorizado.

Por otro lado, el Tratado de la Organización del Convenio Andrés Bello, de integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural, ha tenido por finalidad promover el desarrollo de un espacio cultural común, así como transitar hacia una mayor integración en los planos educativo, tecnológico, cultural y científico. Para tal fin, se impulsó el establecimiento de cupos para intercambio o continuación de estudios de educación superior entre los Estados miembro, el reconocimiento de oficios adquiridos al margen de la educación formal, pero no se ha logrado establecer tablas de homologación o reconocimientos a nivel de educación superior, como sí fue el caso de los estudios primarios y secundarios.

Dicho organismo ha venido desarrollando acciones orientadas a la construcción de espacios de trabajo e investigación dirigidos a conocer la estructura de los sistemas de educación superior en los países miembro y los procesos de acreditación y evaluación de la calidad. De hecho, busca contribuir a la construcción de un Acuerdo Regional para el Reconocimiento de Títulos en Educación Superior, recomendando una mayor articulación e intercambio de experiencias con aquellas subregiones o acuerdos regionales que han avanzado más en el reconocimiento de títulos, como es el caso de Mercosur y Centroamérica a través del Consejo Superior Universitario Centroamericano, CSUCA, en Centroamérica (CAB, 2015). Pese a ello, a la fecha (abril de 2021) no se cuenta con avances concretos, pues se encuentra actualmente en un proceso de revisión para su reestructuración.

En resumen, los esfuerzos por promover la internacionalización de la educación superior de la CAN han sido escasos. Es fundamental que las universidades andinas establezcan alianzas estratégicas y definan en los acuerdos de integración regional una coordinación para promoverla. Asimismo, se debe propiciar el intercambio de experiencias, sobre todo de aquellas regiones o bloques

de integración que han avanzado en el establecimiento de mecanismos para facilitar y promover la internacionalización, como es el caso del Mercosur y la Alianza del Pacífico.

4. Impacto de la pandemia en los procesos de internacionalización: repensando las estrategias

La pandemia ha puesto a prueba la educación superior, haciendo que las actividades presenciales migren a entornos virtuales, donde herramientas como las videoconferencias han permitido sostener y mantener la oferta educativa.

Altbach y De Wit (2020) destacan que, como consecuencia de la pandemia, las IES se han visto obligadas a transitar a la educación remota o a distancia de forma rápida, y existe una fuerte necesidad de garantizar que se esté ofreciendo una educación de alta calidad. La mayoría de los profesores a nivel global no se encuentran capacitados para ofrecer cursos a distancia, o no tienen la tecnología necesaria para la enseñanza, lo cual dificulta crear un entorno interactivo y eficaz en el aula en línea.

En el caso de los países de América Latina, como los andinos, la pandemia ha afectado significativamente a las estrategias de internacionalización, pues esta se basaba principalmente en la movilidad estudiantil. Por otra parte, la digitalización encontró las instituciones de educación superior con currículos obsoletos y prácticas tradicionales no actualizadas, y pocas universidades tenían sistemas de educación virtual desarrollados. La digitalización trasladó la mirada tradicional de la práctica de la enseñanza presencial a la digital, sobre todo en instituciones donde no han existido modelos de enseñanza a distancia sólidos. Por ello, el desafío está en cómo aprovechar la oportunidad para combinar internacionalización, digitalización y flexibilización. La articulación de estas tres dimensiones permitirá actualizar el currículo, internacionalizarlo y modernizarlo, y convertir la digitalización en una herramienta indispensable para fomentar la flexibilización del aprendizaje y la modernización de los planes de estudio, impactando de esta forma en los procesos de internacionalización (Marquina, 2021).

En esta línea, Herrera *et al.* (2020) señala que la pedagogía tradicional utilizada para llevar a cabo este traslado de lo presencial a lo remoto, si bien ha permitido una respuesta inmediata, ha desaprovechado el potencial de la interacción y actividades virtuales para el aprendizaje.

Asimismo, se han presentado una serie de dificultades concernientes a la

introducción de las TIC, debido a las brechas sociales y generacionales ocasionadas por la falta de formación y acceso a este tipo de recursos. Por el lado del profesorado, se observa que en su mayoría solo cuentan con competencias digitales básicas, lo cual está relacionado con la carencia de propuestas educativas para la educación virtual. En el traslado de la educación presencial a la virtual, se omitieron consideraciones propias del nuevo entorno de enseñanza, donde es clave que el diseño y el desarrollo de los contenidos y actividades sirva al objetivo de facilitar los procesos, tanto cognitivos como sociales y didácticos (evidenciando aún más las limitaciones de la enseñanza tradicional).

Nos encontramos en un punto de inflexión, hacia un viraje a la cultura digital. Es necesario que la educación se reestructure y reforme desde sus bases, ya que los desafíos actuales no solo requieren que se cuente con recursos sino también con capacidades tecnológicas y la construcción de un nuevo paradigma educativo en el entorno virtual, para hacer frente a las nuevas tecnologías y demandas sociales, así como una formación integral. En este sentido, será preciso no solo integrar las TIC, sino también modificar, renovar y adaptar las metodologías para mejorar los procesos de aprendizaje en el entorno virtual (Hurtado, 2020).

Referencias bibliográficas

- ALTBACH, P. y DE WIT, H. (2020): “COVID-19: The Internationalization Revolution That Isn’t”, *International Higher Education of Center for International Higher Education*, n° 102, pp. 16-18.
- BANCO MUNDIAL (2005): *Educación superior en América Latina: la dimensión internacional*, Colombia, Mayol Ediciones.
- BERRY, C. y TAYLOR, J. (2014): “Internationalisation in higher education in Latin America: policies and practice in Colombia and Mexico”, *Higher Education*, 67(5), pp. 585-601.
- BRANDENBURG, U.; DE WIT, H.; JONES, E.; LEASK, B. y DROBNER, A. (2020): *Internationalization in Higher Education for Society (IHES), Concept, Current Research and Examples of Good Practice (DAAD Studies)*, Bonn, DAAD.
- BRITISH COUNCIL (2016): “La reforma del sistema universitario peruano: internacionalización, avance, retos y oportunidades”. Disponible en: https://www.britishcouncil.pe/sites/default/files/la_reforma_del_sistema_universitario_peruano_internacionalizacion_avance_retos_y_oportunidades_fg.pdf.
- (2020): “Internacionalización de la universidad peruana”. Disponible en:

- https://www.britishcouncil.pe/sites/default/files/guia_de_recomendaciones_internacionalizacion_final_3_o.pdf.
- BRUNNER, J. J. y LABRAÑA, J. (2020): “La transformación de la educación superior en América Latina: del acceso de las élites a la masificación y universalización”, en S. SCHWARTZMAN (ed.): *La educación superior en América Latina y los desafíos del siglo XXI*, Springer, Cham. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-3-030-44263-7_3.
- BRUNNER, H. y MIRANDA, D. (eds.) (2017): *Educación superior en Iberoamérica*, Informe 2016, Santiago de Chile, UNIVERSIA-CINDA.
- CAB (2015): “Construcción de un Espacio Latinoamericano para la Educación Superior. Un aporte a la discusión regional”.
- CELIS, S. y VÉLIZ CALDERÓN, D. (2017): “La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología”, *Cuadernos de Investigación*, n° 4, Comisión Nacional de Acreditación (CNAChile).
- COMITÉ EJECUTIVO DE LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA (s/f): “Plan Nacional de Desarrollo Universitario. Proyección Estratégica”. Disponible en: http://ceub.edu.bo/academica/documentos/normas/Matriz_Estrategica_PNDU.pdf.
- CRACIUN, D. y OROSZ, K. (2018): *Benefits and costs of transnational collaborative partnerships in higher education*, European Expert Network on Economics of Education.
- DE WIT, H. (2011): “Globalisation and Internationalisation of Higher Education”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC), 8(2), pp. 241-248.
- (2020): “National Internationalization Policies in Low- and Mid-Income Countries”, *International Higher Education of Center for International Higher Education* (103), pp. 7-8.
- DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L. y EGRON POLAK, E. (2015): “Internationalisation of Higher Education”, Bruselas, Parlamento Europeo, Directorate-General for Internal Policies.
- DE WIT, H.; RUMBLEY, L.; CRACIUN, D.; MIHUT, G., y WOLDEGIYORGIS, A. (2019): *International Mapping of National Tertiary Education Internationalization Strategies and Plans (NTEISPs)*, Analytical report.
- FAIRLIE, A. (2020): “Internacionalización de servicios educativos universitarios en los Países Andinos” (doctorado), Pontificia Universidad Católica del Perú.
- FERREYRA, M.; AVITABILE, C.; BOTERO, J.; HAIMOVICH, F. y URZÚA, S. (2017): *En una encrucijada: la educación superior en América Latina y el Caribe*, Washington, D. C., Banco Mundial. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26489>.

- GACEL-ÁVILA, J. y RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, S. (2018): “La internacionalización de la educación terciaria en América Latina y el Caribe: avances, tendencias y prospectiva”, en J. GACEL-ÁVILA, (COORD.): *La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe*, pp. 57-88.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2019): “El financiamiento de la educación superior en América Latina: tendencias e instrumentos de financiamiento”, *Propuesta Educativa*, Año 28, n° 52 (noviembre), pp. 111-126.
- HENAO, K. M. y VÉLEZ, J. V. (2015): “Colombia”, en H. DE WIT, F. HUNTER, L. HOWARD y E. EGRON-POLAK (eds.): *Internationalisation of higher education*, Bruselas, Parlamento Europeo, pp. 217-228.
- HERRERA, M.; AMUCHÁSTEGUI, G. y BALLADARES, J. (2020): “La educación superior ante la pandemia”, *Revista Andina de Educación*, 3(2), pp. 2-4.
- HERRERO, S. (2020): “Los retos de la Educación Superior en la Comunidad Andina de Naciones”, *Revista Científica*, vol. 5, n° 16 (mayo-julio), pp. 10-18.
- HURTADO, F. (2020): “La educación en tiempos de pandemia. Los desafíos de la escuela del siglo XXI”, *CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, n° 44 (julio-agosto), pp. 176-187.
- IESALC (2020a): “Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales”, Caracas, IESALC/UNESCO.
- IESALC (2020b): “La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior. Perspectivas internacionales”, Caracas, IESALC/UNESCO.
- JOHNSON, M. A. (2017): “Contemporary higher education reform in Ecuador: Implications for faculty recruitment, hiring, and retention”, *Education Policy Analysis Archives*, 25(68), pp. 1-20.
- JONES, E. (2013): “Internationalisation and the student of the future”, en H. DE WIT, *et al.* (2013): *Possible Futures: The next 25 years of the internationalisation of Higher Education*, Ámsterdam, The European Association for International Education (EAIE), pp. 206-210.
- JONES, E. y DE WIT, H. (2014): “Globalized Internationalization: Implications for Policy and Practice”, *IIEnetworker* (primavera 2014), pp. 28-29.
- KLEMENCIC, M. (2015): “Internationalisation of Higher Education in the Peripheries”, en *Handbook on Internationalisation of Higher Education*, Dordrecht, Springer.
- KNIGHT, J. (2008): *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*, Róterdam, Sense Publishers.
- LEARN CHILE: <https://www.learnchile.cl/>.
- LEASK, B. (2015): *Internationalizing the Curriculum*, Abingdon, Routledge.

- MACHA, O. (2018): *La internacionalización de las universidades en Bolivia*, UDLAP.
- MADELEINE (2020): “Internationalization at Home: Seizing the Moment”, *International Higher Education of Center for International Higher Education* (104), pp. 24-25.
- MARCHESINI (2020): “COVID-19 and Internationalization in the MENA Region”, *International Higher Education of Center for International Higher Education* (104), pp. 22-23.
- MARQUINA, M. (2021): “Tendencias en la digitalización e internacionalización: perspectivas desde América del Sur”, OBREAL (29 de marzo).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE: <http://dfi.mineduc.cl/>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) (2020): “Internationalization of higher education”. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/%20Informacion-Destacada/196472:Internationalizacion-de-la-educacion-superior>.
- MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES (2020): “Ventanilla Única para la Internacionalización de la Educación Superior”. Disponible en: <https://www.gob.pe/institucion/rree/informes-publicaciones/1305223-ventanilla-unica-para-la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior>.
- OECD (2016): “Avanzando hacia una mejor educación para Perú”, 2016, pp. 14, 22.
- OEI (2019): Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red Índices.
- PERROTTA, D. (2014): “La región sudamericana como arena política para la internacionalización de la universidad”, VII Congreso del IRI / I Congreso del CoFEI / II Congreso de la FLAEI (La Plata, 2014).
- QUISPE, S. y PAUCAR, A. (2018): “Internacionalización de la Educación Superior: Caso Sur de Perú”, *La Vida & la Historia*, vol. 5, (2) 44-51.
- RAMA, C. (2014): “Las Diversas Internacionalizaciones de la Educación Superior en América Latina”.
- SENESCYT (2017): “Agenda 2035 para la educación superior en el Ecuador”.
- SINEACE (2018): “Internacionalización como estrategia de desarrollo institucional de las universidades. Política de internacionalización: Movilidad académica”, IV Congreso Nacional de Acreditación. Gestión de Calidad: Saltando tu propia valla. Disponible en: http://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2018/12/Sala-4_tematica-Pol%C3%ADtica-internacionalizaci%C3%B3n-UDEP.pdf.
- THONDHLANA, J.; GARWE EVELYN, C.; DE WIT, H.; GACEL-ÁVILA, J.; HUANG, F. y TAMARAT, W. (2021): *El Manual Bloomsbury de la internacionalización de la educación superior en el sur global*, Londres, Bloomsbury.

- TROW, M. (2006): “Reflection on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII”, en J. J. F. FOREST y P. G. ALTBACH (eds.): *International Handbook of Higher Education*, Dordrecht, Springer, pp. 243-280.
- VÉLEZ, J. (2018): “Internationalization of Higher Education in Colombia: From Fragmentation to a Comprehensive Policy”, en R. M. HELMS, L. E. RUMBLEY y L. BRAJKOVIC (eds.): *Mapping Internationalization Globally: National Profiles and Perspectives, International Briefs for Higher Education Leaders*, n° 7, American Council on Education & The Boston College Center for International Higher Education, pp. 11-14.
- VÉLIZ CALDERÓN, D. (2018): Internacionalización del Postgrado en Chile. II Seminario O Sistema de Avaliação da Pósgraduação Brasileira (17-19 Septiembre, 2018). Disponible en: https://anped.org.br/sites/default/files/images/mesa2_daniela_calderon.pdf.

Parte II
Experiencias prácticas

5. Docencia no presencial de emergencia: un programa de ayuda de emergencia en el ámbito de la educación superior en tiempos de la COVID-19

Gemma Xarles i Jubany

Directora del Área de Globalización y Cooperación de la Universitat Oberta de Catalunya

Pastora Martínez Samper

Vicerrectora de Globalización y Cooperación de la Universitat Oberta de Catalunya

1. Ayuda Universitaria de Emergencia en el contexto de la COVID-19

La crisis sanitaria provocada por la pandemia de la COVID-19 ha puesto de manifiesto, una vez más y en apenas semanas, la interdependencia de nuestras estructuras de organización social, a nivel local y global. Así, muchos gobiernos han optado por el cierre de las instalaciones físicas de los centros educativos, de primaria a terciaria, mientras la crisis sanitaria no pueda ser controlada. Un cierre que está impactando al 90% de la población estudiantil mundial, según datos de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020). Si bien el impacto de la pandemia difiere entre países, añade un grado más de complejidad a una educación superior que ya se enfrentaba a retos no resueltos, como un crecimiento en ocasiones sin aseguramiento de la calidad, inequidades en el acceso y en el egreso, o la pérdida progresiva de financiación pública (Pedró, Quinteiro, Ramos y Maneiro, 2020). Las relaciones de interdependencia multifactorial ya se subrayaban en la quizá primera agenda política internacional de alcance realmente global: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por Naciones Unidas en 2015. La Agenda 2030 plantea un enfoque integral y transversal a los grandes retos vitales de las per-

sonas y el planeta, y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) no pueden entenderse los unos sin los otros.

Como toda universidad de mandato público, la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) tiene la misión de contribuir a resolver los retos de la Agenda 2030. En particular, avanzar en el ODS 4 para “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2015: 16) implica también mejorar el acceso a la educación superior de calidad de manera equitativa. Este objetivo es por sí mismo un gran reto y pasa necesariamente por romper brechas existentes: brechas socioeconómicas, brechas de género, brechas digitales y brechas de conocimiento. Tal y como estipuló la Conferencia en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de la UNESCO celebrada en Qingdao (China), en 2015, las tecnologías pueden ayudar en este proceso (UNESCO, 2015).

En el contexto de la expansión del confinamiento derivado de la emergencia generada por la COVID-19, las puertas de las Instituciones de Educación Superior (IES) han cerrado, pero las actividades académicas continúan (Pedró *et al.*, 2020). Las tecnologías han pasado a ser una herramienta indispensable para no dar ningún paso atrás (UNESCO, 2020). Para garantizar el derecho al aprendizaje, docentes de todo el mundo se han visto forzados a continuar sus clases en línea o en remoto casi de la noche a la mañana. Como resalta el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESLAC) de la UNESCO:

En general, no parece que el cambio de modalidad haya sido recibido muy positivamente. Parte de la desafección proviene de que el contenido que se ofrece nunca fue diseñado en el marco de un curso de educación superior a distancia, sino que intenta paliar la ausencia de clases presenciales con clases virtuales sin mayor preparación previa (Pedró *et al.*, 2020: 16).

La tecnología no lo es todo; hay aspectos clave de la calidad del aprendizaje que también se deben considerar, como repensar las prioridades del aprendizaje y garantizar la calidad en la educación en línea (UNESCO, 2020). Aspectos todos ellos que las universidades con un modelo de educación virtual tienen incorporados, pero que no son obvios para instituciones que se han desarrollado fundamentalmente en un modelo presencial. La curva de aprendizaje para la utilización eficiente de la tecnología en modalidad virtual, en educación superior, es muy pronunciada y requiere de apoyo externo en lo tecnológico y en lo pedagógico (Pedró *et al.*, 2020).

Ante esta situación excepcional, la UOC se ha propuesto colaborar para compartir el conocimiento de su equipo docente y la experiencia de sus 25 años de aprendizaje en línea. Con vocación de ser un nodo de conocimiento abierto, la UOC ha puesto en marcha el programa “Docencia no presencial de emergencia”, dirigido al profesorado hispanoparlante que busca adaptarse a una enseñanza en remoto durante este contexto excepcional. Este programa no se inicia en el vacío. Es consecuencia de las iniciativas que la UOC ha puesto en marcha desde 2016 en el marco de su Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD), y que ahora completa con lo que se puede considerar la primera iniciativa de Ayuda de Emergencia de la Universidad. Este artículo presenta los resultados preliminares del programa y apunta unas primeras reflexiones y conclusiones de esta iniciativa.

2. Ampliando el concepto de la CUD

Las bases conceptuales de la CUD en el ámbito español fueron definidas en la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE) aprobada en 2000 por la Crue Universidades Españolas (CRUE), la conferencia de rectores que agrupa 76 universidades españolas, las 50 públicas y 26 privadas. La ESCUDE define la CUD como la cooperación de las universidades en los procesos de desarrollo socioeconómico, y una de sus líneas es el fortalecimiento de las instituciones de educación superior de países terceros (CRUE, 2000). El debate para establecer una clara delimitación entre algunas actividades que las universidades llevan a cabo en el plano internacional y aquellas que forman parte de una estrategia de cooperación al desarrollo es constante, y debe ser revisado periódicamente de acuerdo con la evolución del contexto global y el rol de la universidad en la sociedad (Unceta, 2007). Esto explica que, desde la aprobación de la Agenda 2030 y los ODS, el rol de la cooperación internacional en general (Alonso, Aguirre y Santander, 2018), y el de la universidad en particular, están siendo también revisados (Gamba y Arias, 2017). En el seno de la CRUE, el debate ha dado pie a la revisión de la ESCUDE y a la aprobación de las nuevas “Directrices de la Cooperación Universitaria al Desarrollo para el periodo 2019-2030” (CRUE, 2019) que marcan el camino hacia una actuación cada vez más integral, integrada, interdependiente y coordinada, dada la complejidad e interrelación de los problemas globales.

La UOC, una universidad completamente en línea desde su creación en 1995, no es ajena a este contexto ni a esta revisión. En 2016, con el liderazgo de

su Vicerrectorado y el Área de Globalización y Cooperación, la UOC inició un debate interno entre academia y gestión, en el que participaron instituciones contrapartes, para definir el enfoque que como universidad virtual —con las peculiaridades que ello representa— debería dar a su estrategia de CUD. A partir del análisis de su trayectoria —que complementa al sistema universitario catalán, amplía su cobertura y garantiza el acceso a personas que, por distintos motivos, habían quedado excluidas de los estudios superiores (Xarles, Gmelch y Martínez-Samper, 2018)—, se consideró que el mayor aporte era compartir esta experiencia. Acompañar sistemas de educación superior de otros países en la revisión de las legislaciones educativas para incluir la modalidad virtual, fortalecer las agencias de calidad para que puedan elaborar sus propios lineamientos de calidad de la educación en línea, y ayudar a las IES a mejorar o poner en marcha sus propias soluciones virtuales es, sin duda, garantizar que la educación superior amplíe su alcance y se fortalezca.

Bajo este paraguas, la UOC ha puesto su conocimiento y experiencia a disposición de otros sistemas universitarios que así lo han requerido. Se ha colaborado con IES de América Latina y Caribe, ya sea con un acompañamiento individualizado para el desarrollo de su propia metodología en línea (como con la Universidad de Quilmes en Argentina, para la creación en 1998 de su primer programa virtual; y la UniNorte de Colombia, a la que en 2019 se ayudó a evaluar y potenciar sus programas en línea); ya con la capacitación y mejora competencial de docentes en aspectos relacionados con el uso de las TIC (como con la Universidad EAFIT en Colombia, Duoc UC en Chile y la Universidad Práctica en Honduras). Además, la UOC también ha apoyado la definición de criterios de reconocimiento e indicadores de evaluación de títulos oficiales en línea con diferentes agencias de calidad de la región, como con el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de México (COPAES), el Consejo de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior de Ecuador (CACES) o la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) de Chile.

Sin embargo, la emergencia desatada con la COVID-19 ha hecho evidente que, más allá de una CUD de largo alcance, la universidad en línea puede tener un papel en la ayuda de emergencia en el ámbito educativo, para que el paso a la docencia en remoto no se limite a la incorporación de la tecnología en el proceso de aprendizaje, sino que incluya reflexiones más profundas sobre el proceso pedagógico y su garantía de calidad, en la línea que menciona la UNESCO (UNESCO, 2020). El concepto que se ha generado en este contexto es el de “Docencia no presencial de emergencia” o *Emergency Remote Teaching* (Hodges,

Morre, Lockee, Trust y Gond, 2020). Un concepto aún por explorar y que este artículo desarrolla a partir de la experiencia de un programa concreto implementado por la UOC entre abril y junio de 2020.

3. La respuesta global para apoyar la emergencia educativa

El programa “Docencia no presencial de emergencia” de la UOC se suma a otras iniciativas puestas en marcha desde el inicio de la pandemia. Durante los meses de marzo y abril de 2020 se han ido poniendo a disposición del profesorado universitario diferentes recursos para el abordaje de una docencia virtual, a distancia o en remoto. A nivel global, la UNESCO y diferentes asociaciones internacionales de universidades a distancia y virtuales —como la International Council for open and Distance Education (ICDE) o la European Association of Distance Teaching Universities (EADTU)— han habilitado repositorios con recursos en abierto relacionados con este tipo de metodologías educativas y se han organizado seminarios vía web (conocidos como webinars) sobre dichas temáticas. Organizaciones universitarias de algunos países también han lanzado propuestas similares, como ha sido el caso de la canadiense Contact North / Contact Nord o de la Asociación Colombiana de Universidades que, junto con la Red Universitaria para la Educación con Tecnología (REDUNETE), ha organizado algunos webinars para directivos de IES colombianas.

Cabe destacar la iniciativa impulsada por el Ministerio de Universidades español: el portal Conectad@s: la universidad en casa. Lanzado el 19 de marzo de 2020, se trata de un portal de recursos en abierto para el aprendizaje no presencial, coordinado por CRUE, diseñado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la UOC, y mantenido junto con las aportaciones del resto de universidades españolas. En él se pueden encontrar guías, pautas y numerosos documentos que sirven de ayuda al profesorado y estudiantado.

Gracias a las iniciativas citadas, sumadas a los resultados palpables del movimiento de acceso abierto de la producción académica, desde principios de abril de 2020 mucha información clave sobre educación a distancia y aprendizaje en línea o virtual está disponible, de manera abierta, gratuita y convenientemente indexada. Sin embargo, se han identificado dos necesidades del profesorado de centros presenciales, principalmente iberoamericanos, solo parcialmente cubiertas. Por un lado, la información disponible sobre educación a distancia y aprendizaje en línea es tan numerosa que se hace difícil, para una persona no

experta, seleccionar los contenidos adecuados. Por otro, se echa en falta la interacción. La gran mayoría de webinars organizados para cubrir esta necesidad son en lengua inglesa y muy pocos han sido organizados para docentes hispanoparlantes. Desde la UOC se han detectado ambas necesidades gracias a las relaciones existentes con universidades y equipos docentes de toda la región iberoamericana.

4. El programa “Docencia no presencial de emergencia” de la UOC

Para cubrir este vacío, el 6 de abril de 2020, coincidiendo con la celebración del 25º aniversario de la aprobación de la Ley 3/1995, de reconocimiento de la Universitat Oberta de Catalunya (Gobierno de España, 1995), la UOC puso en marcha el programa “Docencia no presencial de emergencia”, un ciclo de sesiones formativas, en formato webinar, abiertas y gratuitas para profesorado universitario, de educación secundaria y de formación profesional. La iniciativa pretende facilitar la transición de una docencia presencial a una educación en remoto para el profesorado hispanoparlante de estos ciclos formativos, de cualquier sistema educativo, con la mayor brevedad posible, y de manera ágil e interactiva. La propuesta se coordina y diseña por el Vicerrectorado y el Área de Globalización y Cooperación de la UOC y se desarrolla junto con otros equipos de la universidad.

Conscientes de que el aprendizaje —de los y las docentes en este caso— es un proceso que requiere de interacción, el objetivo del programa es ofrecer formación interactiva y acompañamiento a los y las docentes, para ayudarles a resolver las dudas prácticas en tiempo real relativas al cambio de contexto de la docencia que imparten. Para hacer más instructivo el ciclo y facilitar la selección de las sesiones, los webinars se estructuran en torno a los siguientes aspectos clave en la actividad docente: por dónde empezar, el diseño de los cursos, la evaluación, el acompañamiento y motivación del estudiantado, y la adaptación de la formación no presencial a diferentes ámbitos curriculares.

El formato escogido responde a una necesidad de emergencia, es decir, a una necesidad de respuesta en un breve periodo de tiempo. La oferta de webinars se elabora *ad hoc* en colaboración con las direcciones de los Estudios (Facultades) de la UOC, involucrando al profesorado de la universidad que se ofrece voluntario a participar de esta iniciativa. La respuesta interna no se ha hecho esperar, consiguiendo así una mirada multidisciplinar en el ciclo gracias

a la participación de profesorado de seis de los siete Estudios de la UOC. De los 22 webinars planificados entre el 8 de abril y el 5 de junio de 2020, los 10 primeros son impartidos por profesorado de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación, a los que se suman uno de los Estudios de Ciencias de la Salud, tres de los Estudios de Informática, Multimedia y Telecomunicación, tres de los Estudios de Derecho y Ciencia Política, tres de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación, y dos de los Estudios de Artes y Humanidades. Conscientes de la urgencia con que los docentes se han tenido que adaptar a la situación actual, a partir de la reflexión general que plantea la situación de emergencia aportada en el primer webinar de la serie, “Enseñar y aprender online: superando la distancia social”¹, en cada sesión se presentan soluciones factibles, que a la vez promuevan modelos de aprendizaje en línea consistentes. Los seminarios tienen una hora de duración, distribuidos en 30 minutos de charla, seguidos de 30 minutos de preguntas y respuestas. Además, son gratuitos y quedan grabados en vídeo para servir como recurso disponible en abierto en el canal de YouTube de la UOC.

Cabe destacar que la propuesta se centra en la adaptación de la metodología educativa, y no únicamente en la descripción de soluciones tecnológicas, lo que refuerza la idea de que las tecnologías empleadas pueden ser múltiples, aunque la necesidad primera en este abordaje debe hacerse desde el modelo pedagógico de cada caso y su adecuación a las circunstancias del momento (UNESCO, 2020). Por ello, y también por este motivo, se ha optado por contar en algunas sesiones con una clara orientación disciplinar, como el webinar “Matemáticas online: actividad planificada y feedback inmediato”, para ampliar los casos prácticos abordados en el ciclo y, a la vez, poner en valor la labor del docente, sea de la disciplina que sea, y su capacidad de adaptación a la metodología no presencial.

El análisis preliminar de los seis primeros webinars realizados entre el 6 y el 24 de abril de 2020 permite ver que el total de personas inscritas en cada uno de ellos ha superado las 1.400, llegando a más de 2.300 en el webinar “Diseño de cursos en línea”, impartido el 15 de abril por Lourdes Guàrdia de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación. Sobre el perfil de las personas registradas, destaca que el mayor porcentaje de personas inscritas trabaja en instituciones españolas, aunque esta proporción ha ido disminuyendo en cada una de

¹ Impartido por el doctor Albert Sangrà, director de la Cátedra UNESCO de Educación y TIC para el cambio social de la UOC.

las sesiones, pasando de un 66% en el primer webinar a un 51% en el sexto. El resto de personas registradas reside en los siguientes países, por orden decreciente: Colombia, Ecuador, México, Perú, Chile, Argentina, Uruguay y Venezuela. Los cinco primeros se corresponden con los países de América Latina y Caribe con los que la UOC mantiene un mayor número de colaboraciones institucionales estables. Por otro lado, como estaba inicialmente previsto, se ha inscrito mayoritariamente profesorado de educación universitaria (38%), de secundaria (17%) y de educación técnica y profesional (13%), aunque también lo han hecho docentes de primaria (9%), de idiomas (4%), y personal de gestión y administración de centros educativos (6%).

Si, además de contemplar las cifras de personas interesadas (volumen de inscripciones), se valora la participación en el día de su celebración, cabe resaltar que los webinars han tenido una asistencia masiva: los seis han contado con una participación simultánea en directo que oscila entre las 700 y las 1.300 personas. Se trata de volúmenes importantes comparados con otros webinars de temáticas similares, como el que ofreció la EADTU el 16 de marzo de 2020, bajo el título “Swiftly Moving Online - Coronavirus Response”, que contó con unos 200 participantes (EADTU, 2020). Este hecho demuestra que el ciclo del programa “Docencia no presencial de emergencia” de la UOC está cubriendo una necesidad existente. Añadir por último que las visualizaciones totales de cada uno de los tres primeros webinars, a fecha 27 de abril de 2020, supera los 3.000 espectadores.

Aún es pronto para hacer una evaluación cualitativa de cómo este programa de emergencia ha servido a los y las docentes destinatarios para afrontar la situación creada por la COVID-19. Por ahora podemos anotar que la evaluación de los webinars ha sido totalmente positiva, y que las valoraciones han oscilado entre 4,5 y 4,8 en una escala de 5. Adicionalmente, por los comentarios recibidos de los y las participantes, se identifica que han servido para responder al rol de la educación y del docente en el desarrollo de los estudiantes más allá de la adquisición de competencias y conocimientos, y para revisar las prioridades y metodologías de la enseñanza, poniendo al estudiante en el centro, en el entorno que la *paradójica* cercanía docente-estudiante que la “educación a distancia” permite. Ahora bien, las preocupaciones mostradas por los participantes muestran también el camino a recorrer para mejorar las competencias digitales de los equipos docentes pero, sobre todo, para acortar la gran brecha digital y socioeconómica existente que ha dejado fuera del sistema, durante los meses de pandemia, a miles de niños, niñas, jóvenes y adultos. Y todo ello no solo en

América Latina sino, como han trasladado los participantes de los webinars, también en España.

5. De la emergencia educativa a la ampliación del acceso a la educación superior

Al igual que ocurre con los beneficiarios de la ayuda humanitaria, la necesidad apremia y la valoración de los participantes, como se ha mencionado, es altamente positiva, si bien hay una cierta demanda de recursos adicionales (en el caso de los webinars: más tiempo para preguntas, más acompañamiento individualizado a las necesidades específicas y o más facilidad de acceso a herramientas concretas para problemas concretos, entre otros). Una visión crítica permite reconocer que el programa “Docencia no presencial de emergencia” de la UOC es solo una pequeña aportación al gran reto que este contexto ha evidenciado en el sistema de educación superior —pero no solo— iberoamericano. La situación actual hace palpables las desigualdades en muchos ámbitos, también en el del acceso a la educación, a la tecnología (brecha digital) y, especialmente, la brecha de género en el acceso a la tecnología. Solventar estas desigualdades en confinamiento es muy complejo, y no se puede esperar que la docencia de emergencia las resuelva, al igual que la ayuda de emergencia no soluciona las causas de un conflicto armado ni las causas estructurales de las hambrunas.

Continuando los paralelismos con el mundo del desarrollo, la transformación de la docencia presencial en un aprendizaje virtual a través del *e-learning*—para situaciones de emergencia o como apuesta permanente— es un proceso complejo. Debe abordarse de forma rigurosa, desde diferentes aproximaciones además de la tecnológica (como la pedagógica y la organizativa), y ha de estar coordinado con todos los actores del sistema de la educación superior; por consiguiente, requiere de una planificación y formación más amplia para el equipo docente y los equipos universitarios en general (Hodges, Morre, Lockee, Trust y Gond, 2020).

Una vez finalizada la emergencia es pertinente capitalizar todo lo aprendido en este proceso para incorporarlo a la agenda de la CUD, especialmente en sus aportes para la consecución del ODS 4. El informe del IESALC/UNESCO (Pedró *et al.*, 2020) destaca que es importante trazar las líneas de salida de esta crisis velando por los mayores grados de inclusión y equidad posibles, reflexionando sobre la renovación del modelo de enseñanza y aprendizaje, y extrañando mayor partido de las tecnologías. Y, como nos recuerda el ODS 17, se

deberá colaborar con una multitud de actores que trabajan en, con, por y para el sistema de educación superior.

Además, y para afrontar de mejor forma crisis venideras, podría ser pertinente aprender de la experiencia de la ayuda de emergencia y empezar a trabajar en planes de “prevención y gestión del riesgo”, así como avanzar en la generación de una mayor capacidad de resiliencia del sector de la educación superior, que también incluyan la docencia en remoto. El Montgomery College en Canadá ya dispone de una guía de recomendaciones para afrontar no solo emergencias sanitarias, sino también el cierre del campus por distintos motivos, incluidas las inclemencias climáticas (Montgomery College, s/f). Planes que, para ser eficientes, deben contar con una coordinación mayor entre los distintos agentes del sistema educativo y no solo de él, puesto que la interdependencia de los ODS de la Agenda 2030 requiere que, para que no se deje “a nadie atrás”, debe existir coordinación con otros sectores de la población y otras instituciones².

Referencias bibliográficas

- ALONSO, J. A., AGUIRRE, P. y SANTANDER, G. (2018): *La nueva métrica de la financiación para el desarrollo: el apoyo oficial total para el desarrollo sostenible (AOTDS/TOSSD) y su aplicación a España*, Madrid.
- CRUE (2000): *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE)*, Córdoba, pp. 1-13.
- (2019): *Directrices de la Cooperación Universitaria al Desarrollo para el periodo 2019-2030* (pendiente de publicación).
- EADTU (2020): “Swiftly Moving Online - Coronavirus Response”. Disponible en: <https://eadtu.eu/home/policy-areas/lifelong-learning/news/481-swiftly-moving-online-coronavirus-response> (consultado el 28 de abril de 2020).

² “Docencia no presencial de emergencia” no habría sido posible sin el equipo académico y de gestión de la UOC que ha estado detrás de su diseño y ejecución, y que ha trabajado sin límite horario y en confinamiento, para hacerlo realidad. Agradecimientos especiales para: Teresa Guash, directora de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC; Guida Fullana, Virginia Sánchez y Andrea Taberner, del Área de Globalización y Cooperación; Anna Guerrero y Olga Vallejo, de Alumni; y Josep Puy, de Comunicación. Extender el agradecimiento a los/as especialistas académicos de la UOC, que han compartido abiertamente su conocimiento, y a todas las personas que han facilitado y aportado puntualmente horas en esta iniciativa: directores de Estudios y directivos/as que animaron la participación de sus equipos; todos/as quienes han participado para hacer llegar la iniciativa a quien lo necesitaba, y al personal que trabajó en los *webinars backstage*.

- GAMBA, A. y ARIAS, S. (2017): “El papel de la universidad y la Cooperación Universitaria al Desarrollo en el nuevo escenario de la Agenda 2030”, *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 41, pp. 13-24. Disponible en: <https://app-vlex-com.biblioteca-uoc.idm.oclc.org/#vid/704459957>.
- GOBIERNO DE ESPAÑA (1995): Ley 3/1995, de 6 de abril, de reconocimiento de la Universitat Oberta de Catalunya.
- HODGES, C., MORRE, S., LOCKEE, B., TRUST, T. y GOND, A. (2020): “The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning”, EDUCAUSE. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (consultado el 24 de abril de 2020).
- MONTGOMERY COLLEGE (s/f): “Emergency Remote Teaching Guidelines”, Montgomery College, Maryland. Disponible en: <https://www.montgomerycollege.edu/offices/elite/emergency-remote-teaching-guidelines.html> (consultado el 30 de abril de 2020).
- NACIONES UNIDAS (2015): *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, Nueva York. Disponible en: <https://doi.org/A/RES/70/1>.
- PEDRÓ, F., QUINTEIRO, J. A., RAMOS, D. y MANEIRO, S. (2020): *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*, Caracas, IESLAC/UNESCO. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>.
- UNCETA, K. (2007): *La cooperación al desarrollo de las universidades españolas*, Madrid, AECID/MAEC.
- UNESCO (2015): *Qingdao Declaration 2015*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002333/233352m.pdf>.
- (2020): “Crisis y currículo durante el COVID-19: Mantenimiento de los resultados de calidad en el contexto del aprendizaje remoto”, *Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19, Notas temáticas* (abril), pp. 1-7. Disponible en: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- XARLES, G., GMELCH, N. y MARTÍNEZ-SAMPER, P. (2018): “eLearning to Promote Quality Education for All at the Universitat Oberta de Catalunya (UOC)”, en JØRGENSEN, T. E. (ed.): *Examples from across Europe Universities’ Strategies and Approaches towards Diversity, Equity and Inclusion*, pp. 31-37. Disponible en: www.eua.eu.

6. Educación virtual: oportunidad para “aprender a aprender”

Irma Zoraida Sanabria Cárdenas

Profesora titular de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, UNET

1. Introducción

La situación originada por la pandemia de la COVID-19 provocó el confinamiento de millones de personas, y los sistemas económicos, sociales y educativos se enfrentaron a un cambio disruptivo de sus escenarios naturales. La complejidad del ámbito educativo, ya de por sí elevada, se potenció durante el confinamiento, y los docentes, tuvieron que afrontar el reto de adaptar su rol como académicos y formadores.

Se plantearon muchos desafíos, y la docencia hubo y ha de seguir ejerciéndose a través de medios como las herramientas tecnológicas, que suponen una novedad para muchos, acompañadas de un cambio sustantivo en la cotidianidad laboral y personal. Uno de los mayores desafíos de los docentes ha consistido en gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje según una modalidad distinta a la presencial. Así, en países como Colombia o Venezuela, se estableció por decreto la modalidad virtual, en línea o a distancia.

Ante tal medida, las reacciones de las instituciones y los docentes han sido diversas, tal y como han reportado los medios, variando sus respuestas entre no hacer nada; hacer lo mismo que hacían en la modalidad presencial, con canales de comunicación distintos; reflexionar y pensar qué hacer y cómo hacerlo sin generar más ansiedad; o esperar las pautas de los directivos y expertos, y actuar en función de ellas.

En muchos casos ha quedado en evidencia que la respuesta se ha limitado a trasladar los esquemas del modelo presencial a la presencialidad virtual, sin

reflexionar sobre cómo hacerlo (Gisbert, 2020), es decir, sin plantear un proceso previo de diseño instruccional o de planificación, aunque ciertamente no hubo tiempo para ello. Según Pardo y Cobo, cabe explicar las reacciones ante el confinamiento en el ámbito universitario del siguiente modo:

Como cualquier organización que deba innovar de forma impuesta por condiciones sociales o de mercado, muchas universidades han improvisado, llegando tarde o con una preparación insuficiente a esta adaptación, aplicando voluntarismo y replicando en la virtualidad modelos de aprendizaje que ya están siendo obsoletos en la presencialidad (Pardo y Cobo, 2020: 8).

Ante la necesidad de presentar propuestas válidas —en este caso, ya implementadas y revisadas— que puedan aportar caminos metodológicos en el ámbito universitario, e incorporar el uso de herramientas tecnológicas para facilitar el aprendizaje y el “aprender a aprender”, este texto ofrece un conjunto de estrategias innovadoras usadas tanto en cursos mixtos (*blended learning*) como totalmente virtuales, aplicados por la autora y los integrantes del programa de investigación: La creatividad en enseñanza de la Física, de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET).

Estas propuestas se han trabajado con estudiantes de pregrado, posgrado y con profesores en formación, y en todos los casos se ha empleado la plataforma Moodle, aunque para llevarlas a cabo se puede usar cualquier otra plataforma o canal de comunicación. A continuación, se presenta el contexto en el que se han aplicado, de acuerdo con una investigación que deriva de la observación de algunos aspectos propios de los procesos de aprendizaje y del uso de herramientas tecnológicas:

- Contexto de pregrado: estudiantes de Física 1 de la UNET. Cursos realizados desde 2012 hasta la fecha (Sanabria, 2012; Sanabria, Gisbert, Ramírez y Téllez, 2013; Moreno, Sanabria y Téllez, 2016).
- Posgrado: estudiantes de seminario 1. Cohortes de la maestría en Docencia Virtual de la UNET (Sanabria, Ramírez, Téllez y Aspée, 2014; Sanabria, Téllez, Ramírez y Aspée, 2020).
- Profesores en formación: curso de posgrado del programa de Entornos Virtuales, del módulo de diseño instruccional para entornos virtuales, actualmente en desarrollo (2020).

En este análisis se describe un camino metodológico que puede orientar el diseño de estrategias en ambientes virtuales, con el propósito de lograr que los estudiantes construyan conocimientos y sean conscientes de cómo los construyen. El objetivo es lograr que sean reflexivos, críticos y creativos durante su proceso de aprendizaje, y desarrollen su metacognición y sus habilidades para “aprender a aprender”. El texto propone el uso de mapas conceptuales y de la retroalimentación continua como herramientas de interacción y comunicación.

2. La educación virtual

Cabe iniciar este trabajo presentando un marco conceptual sobre la educación virtual, también llamada educación en línea, que alude a los procesos didácticos o de formación mediados por la tecnología. Carrasco y Baldivieso han estudiado la necesidad de precisar su significado: dicha educación no equivale a una modalidad a distancia, puesto que la distancia en los procesos comunicativos virtuales es relativa (vale reflexionar sobre los 30 centímetros que nos separan de la pantalla del computador) (Carrasco y Baldivieso, 2016).

Estos autores afirman que los modelos de diseño instruccional para la educación a distancia han evolucionado, y en su trabajo se refieren a los modelos de cuarta y quinta generación como los más adaptados al contexto actual. En el modelo de cuarta generación, el estudiante se ubica en el centro de su aprendizaje, y el docente ocupa el rol de facilitador del mismo; además, el concepto de distancia desaparece y el entorno típico de aprendizaje (aún en desarrollo) es el del *Personal Learning Environment* (PLE). Por su parte, el modelo de quinta generación va más allá: el concepto de distancia tampoco aparece, pero surge el de entorno de aprendizaje inteligente, a través del cual docentes, tutores o mentores proponen de forma personalizada la infraestructura, recursos y actividades adecuados a las competencias o aprendizajes a desarrollar.

Las ventajas de la educación virtual son numerosas, y es de interés presentar algunas de ellas, en contraste con la modalidad presencial, o cara a cara, que se produce en los escenarios físicos de las aulas (García, 2017). Así, en la modalidad virtual:

- Los estudiantes con cierta madurez tienen la posibilidad de trabajar a su propio ritmo: la virtualidad favorece su rol de protagonistas en el proceso de aprender. Un buen diseño les permite decidir cuándo, cómo y con qué aprender.

- Las herramientas de comunicación en línea entre el docente y el estudiante, así como entre ellos mismos, pueden propiciar aprendizajes colaborativos. Estas interacciones enriquecen la experiencia con valores añadidos, como el sentido de pertenencia a una comunidad, y el cultivo de valores como el respeto, la solidaridad o el acercamiento a otras culturas.
- La modalidad virtual ofrece la posibilidad, tanto al estudiante como al docente, de comunicarse y manejar información en distintos formatos y medios. Los estudiantes disponen de un abanico de recursos y actividades, y pueden seleccionar los más adaptados a su estilo e intereses. Asimismo, en la medida en que la estrategia lo permita, pueden incluso construir estos recursos. Por su parte, las plataformas tecnológicas ofrecen al docente información para tomar decisiones sobre su estrategia. De este modo, por ejemplo, pueden identificar qué recursos y actividades son los preferidos por sus estudiantes.

Dichas ventajas se enmarcan dentro de un objetivo clave en los sistemas educativos actuales, que en algunos itinerarios forma parte de sus ejes transversales: el desarrollo de habilidades para “aprender a aprender”. Este objetivo es indispensable en el ecosistema virtual, el cual implica una mirada contextualizada y adaptada a la convergencia entre el sistema educativo, profesional y social. De acuerdo con Pardo y Cobo:

El aprendizaje en confinamiento nos enseña que la mejor educación es autónoma, desarrollando el aprendizaje social y personalizado también en el ecosistema digital, cosa que te permite ser un aprendiz estratégico y saber cómo aprender el resto de tu vida profesional (Pardo y Cobo, 2020: 33).

El concepto de “aprender a aprender” fue acuñado por Novack y Gowin en su obra *Aprendiendo a aprender* (1988), y se fundamenta en los trabajos sobre aprendizaje significativo de Ausubel. Patarroyo y Navarro (2017) conciben este concepto como una habilidad superior a la metacognición, que además engloba procesos cognitivos, emociones, motivaciones y condiciones ambientales.

Se han diseñado estrategias pedagógicas relacionadas con este concepto: Novack y Gowin (1988) propusieron la herramienta de los mapas conceptuales para facilitar la construcción del conocimiento. Estos se han empleado con éxito a escala mundial en el ámbito educativo, vinculados a procesos planificados de diseño instruccional.

En esta línea, según plantean Martín y Salcedo (2018), los procesos de enseñanza mediados por la tecnología que apuntan a objetivos de aprendizaje estratégico deben prever: la planificación o el proceso de diseño instruccional; la definición de un proceso metodológico y de acompañamiento del docente para el desarrollo de capacidades de autoaprendizaje; y un proceso evaluativo con criterios y herramientas adecuados.

Estos aspectos han sido analizados desde el terreno de la comunicación como procesos intrínsecos al acto didáctico. En ellos el docente actúa como un acompañante que propicia que el estudiante desarrolle sus habilidades metacognitivas para “aprender a aprender”, en virtud de una lógica continua de retroalimentación.

3. La comunicación en la búsqueda del “aprender a aprender”

Desde la perspectiva pedagógica se reconoce que las interacciones comunicativas entre docentes y estudiantes pueden hacer más o menos efectivo el aprendizaje. Tanto es así, que se han desarrollado distintas estrategias pedagógicas basadas en el diálogo socrático, aunque en algunos contextos no han tenido ni la trascendencia ni la fuerza esperadas. Sobre esta cuestión, Castro acude a la experta en la materia:

[...] según Nussbaum, la lucha contra el conservadurismo educativo que enfrentó Sócrates en la Atenas del siglo V a.C. es similar a la situación que enfrenta la reforma de educación liberal en Estados Unidos (Castro, 2012).

Diversas investigaciones han demostrado la complejidad que supone la pragmática de la comunicación en el marco de la educación virtual. De ahí que se hayan generado varios modelos, como el de Salmon (2000), adaptados a estos ambientes, que cuentan con los mismos actores que la educación presencial, pero emplean diferentes medios.

En la figura 1 se muestra una comparación de las interacciones y la interactividad entre los escenarios presenciales y los virtuales. La diferencia sustancial radica en los medios: las interacciones se producen a través de las herramientas disponibles, como por ejemplo la mensajería instantánea, los foros, los chats o las videollamadas. La interactividad en estos ambientes muestra marcadas diferencias con respecto a la educación presencial, y está signada por la habilidad

FIGURA 1. Interacciones e interactividad en un modelo *blended learning*



Fuente: Sanabria (2012)

del docente para seleccionar, diseñar, y/o construir con sus estudiantes recursos en distintos formatos, lo que —como se señaló— constituye una de sus ventajas.

En consecuencia, una comunicación efectiva y asertiva puede implicar una diferencia sustancial entre el éxito o no de una actividad formativa virtual.

A continuación, se analiza el proceso evaluativo como un aspecto crucial para el logro de los objetivos del aprendizaje y el desarrollo de habilidades para “aprender a aprender”.

4. La importancia de la evaluación continua

La evaluación continua, entendida como un proceso que acompaña el desarrollo de una actividad formativa, es parte integral del proceso dialéctico de enseñanza-aprendizaje, pues permite al estudiante tomar decisiones oportunas para mejorar la construcción de sus conocimientos. Este tipo de evaluación, organizada sistemáticamente, es además la más adecuada en los ambientes virtuales de aprendizaje, los cuales ofrecen herramientas que posibilitan una comunicación y una retroalimentación permanentes.

En los modelos pedagógicos centrados en el estudiante, el proceso evaluativo gira en torno a sus aprendizajes, esto es, al desarrollo de actitudes, valores y habilidades cognitivas y metacognitivas para “aprender a aprender”. Esto implica enfatizar los propósitos formativos más que los sumativos, aunque estos

no se descarten. Los propósitos formativos se basan en el seguimiento y orientación del estudiante, por medio del acompañamiento y la retroalimentación de sus actividades.

La evaluación continua pretende que el estudiante sea consciente y esté comprometido con sus actividades formativas, en virtud de la regulación, control y monitoreo de su propio proceso de aprendizaje, es decir, del desarrollo de su metacognición. Un profesional con habilidades metacognitivas puede identificar las fortalezas del estudiante, y también las debilidades o aspectos en los cuales ha de invertir más tiempo o enfocar su atención, para lograr aprendizajes significativos.

La principal ventaja de la evaluación continua en ambientes virtuales consiste en que ubica al estudiante en el centro del proceso dialógico de enseñanza-aprendizaje.

Entre las ventajas para el estudiantado, Dorrego (2006) destaca las siguientes: i) logra estructurar su aprendizaje con base en las retroalimentaciones recibidas durante el proceso formativo; ii) maneja adecuadamente los contenidos, al estar divididos en estructuras más pequeñas; iii) toma las riendas de su aprendizaje, lo que le hace adquirir confianza a través de una mediación alentadora y motivante; y iv) interactúa en un proceso dialógico con el docente, lo que facilita la construcción de sus conocimientos.

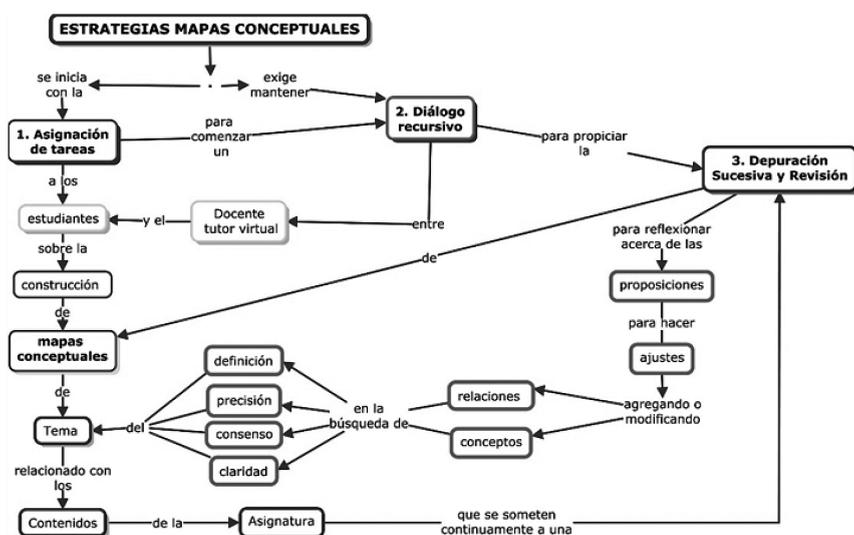
5. Estrategias didácticas en línea

Propósitos

Las estrategias tienen como propósito que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas y metacognitivas para “aprender a aprender”, a partir tanto de la construcción de mapas conceptuales como de la retroalimentación.

i) La construcción y reconstrucción de mapas conceptuales busca el logro del aprendizaje significativo del estudiante según un proceso reflexivo de interacción continua con el docente. Con la elaboración de mapas conceptuales, el estudiante expresa sus ideas y conocimientos del tema que esté abordando; revisa, a partir de la retroalimentación, la construcción del mapa conceptual; identifica las relaciones no adecuadas, erróneas o con problemas de conceptualización; y, finalmente, identifica los errores conceptuales a través de las re-

FIGURA 2. Estrategia basada en mapas conceptuales



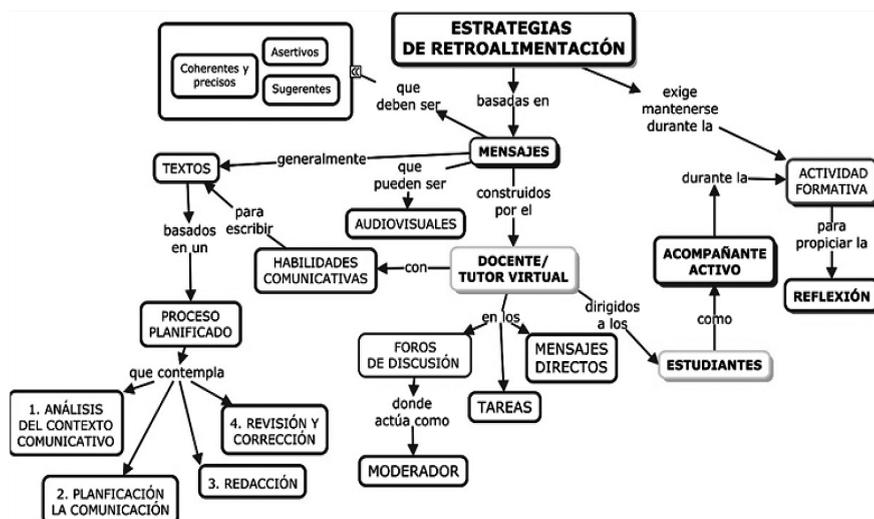
laciones entre conceptos, y reflexiona sobre sus conocimientos, reconstruyéndolos y modificándolos (figura 2). Las distintas versiones del mapa conceptual, fruto del proceso reflexivo, se denominan mapas conceptuales sucesivos depurados.

ii) La retroalimentación continua se realiza a través de las interacciones comunicativas en las actividades virtuales, sincrónicas y asincrónicas, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (figura 3).

La retroalimentación la realiza el docente, como acompañante activo del estudiante, durante el proceso formativo (que incluye la depuración de mapas conceptuales), y ha de responder a las siguientes pautas:

Debe ser asertiva, es decir, basada en el contexto, en el respeto al otro, la direccionalidad, la claridad y la honestidad; ha de ser coherente, transparente y precisa, tanto en los aspectos a valorar como en los criterios e indicadores de evaluación empleados; tiene que ser motivadora, en cuanto los mensajes de aliento son muy importantes para mantener una actitud de aprendizaje positiva y proactiva; y, por último, ha de ser sugerente, por cuanto las recomendaciones deben invitar a acciones de rectificación o cambio, en función del rendimiento de los estudiantes.

FIGURA 3. Estrategia basada en retroalimentación



Contexto y destinatarios

El escenario característico de cada institución marca la pauta en cuanto a la plataforma tecnológica utilizada, las normas académicas y la temporización. Por su parte, los actores involucrados orientan las decisiones acerca de la profundidad con la que se tratan los temas, o sobre la necesidad de realizar talleres o tutoriales sobre las competencias digitales y/o conocimientos previos para el abordaje de los contenidos.

Análisis de tareas

A continuación se detalla un análisis de tareas referencial sobre las experiencias de aprendizaje, en función de los dos aspectos que fundamentan la estrategia.

Con respecto a los mapas

- i) Inicio: presentación de un mapa conceptual elaborado por el docente de la asignatura, sobre los contenidos de la actividad formativa, con el que se pretende familiarizar al estudiante con la herramienta.
- ii) Desarrollo: elaboración de un mapa conceptual por parte del estudiante, a partir de un conjunto de documentos (textos) relacionados con el tema de es-

tudio. Al estudiante se le proporciona información sobre programas disponibles para la elaboración de mapas conceptuales, con sus respectivos tutoriales. Las instrucciones de entrega deben estar claras en relación al formato y sitio de publicación (foro, tarea programada, correo electrónico o sistemas para editar/compartir documentos). La depuración del mapa conceptual se realiza a través de las interacciones comunicativas de retroalimentación.

iii) Cierre: tras la retroalimentación, se acuerdan y consensúan los logros alcanzados en las actividades evaluativas (los criterios e indicadores deben referenciarse y contrastarse).

Con respecto a la retroalimentación

La retroalimentación de las tareas evaluativas y la depuración de los mapas conceptuales se pueden realizar a través de distintos formatos. Es clave cuidar la claridad en la argumentación sobre los errores cometidos, así como en la exposición de los posibles caminos para su superación. Además, existen otros canales, de audio, imagen o vídeo, que pueden hacer que la retroalimentación sea más inclusiva.

La comunicación en ambientes virtuales se produce, generalmente, a través de la expresión escrita, por ejemplo, en foros de discusión. En esta herramienta, el rol del docente virtual como moderador, que asimismo tutela el desarrollo de las habilidades para la escritura, es fundamental en aspectos tales como la asertividad, la eficacia y la capacidad para gestionar la comunicación.

Rol del estudiante

Durante la experiencia formativa centrada en el “aprender a aprender”, el estudiante se relaciona con su propio proceso de aprendizaje, en el cual es el protagonista. El objetivo es que desarrolle habilidades para:

- Aprender metacognitivamente. Se trata de que sea consciente de cómo aprende y, a partir de ello, genere sus propias estrategias para aprender. Aquí la metacognición tiene un papel primordial, pues permite que el estudiante se monitoree y regule su proceso de aprendizaje. Para lograrlo, se puede proponer al estudiante que presente varias soluciones frente a una situación compleja, y describa cómo ha llegado a ellas, qué procedimientos ha empleado, o qué le ha resultado más fácil y más difícil, entre otros aspectos reflexivos de su accionar.

- Aprender colaborativamente. Trabajar con otras personas contribuye a que el estudiante contemple diversas perspectivas sobre un mismo fenómeno, lo que le ayudará a enriquecer sus conocimientos desde un punto de vista conceptual y práctico.
- Mejorar su competencia digital. Ello se asocia al manejo de herramientas tecnológicas para la elaboración de trabajos, y también para el desarrollo de su comportamiento ético y la construcción de su conocimiento.
- Comunicarse adecuadamente, de forma asertiva y efectiva, en las plataformas tecnológicas, de acuerdo con mensajes propios. En este caso, la función epistémica de la escritura resulta fundamental para que el estudiante se haga consciente de la construcción de su conocimiento y, en consecuencia, autorregule y desarrolle su propio pensamiento (Serrano, 2014).
- Desarrollar aspectos socioafectivos. Resulta vital que el estudiante maneje sus emociones en su propio beneficio. Una tarea pendiente o atrasada, o una conexión irregular a internet, pueden generar incertidumbre y ansiedad, que si no se manejan adecuadamente pueden causar abandono o deserción.
- Aprender de forma autónoma y autodirigida. La formación virtual requiere que el estudiante tome consciencia de qué tiempo dispone para estudiar, y de cuándo, dónde y cómo hacerlo.
- Gestionar adecuadamente el tiempo y el espacio para su proceso de aprendizaje. El estudiante necesita planificar su tiempo para compaginar sus actividades personales, laborales, de estudio o sociales, en la búsqueda de un equilibrio emocional propicio para aprender.

Rol del docente

Las tendencias actuales dirigen la acción de docente hacia el rol de mentor o tutor, quien enseña con el ejemplo y facilita estratégicamente al estudiante herramientas y recursos con los que, a su vez, desarrolla las competencias necesarias en su ámbito laboral. Así:

El docente diseña una experiencia de aprendizaje y el estudiante la ejecuta bajo una mentorización que dura lo que dura el ciclo de relación entre ambos. Los

docentes deberían combinar sus asignaturas, conocimientos teóricos y tareas para permitir a los estudiantes solucionar retos profesionales específicos, creando valor e innovación social (Carrasco y Baldivieso, 2016: 33).

El rol principal del docente se debe centrar en el acompañamiento al estudiante, mediante una mediación estratégica de acuerdo con las necesidades que este muestre durante su aprendizaje. El docente ha de ser un planificador organizado de su acción, y debe contextualizar las experiencias de aprendizaje con secuencias de contenido, diseño, y selección de recursos y actividades. La mediación a través de las plataformas le convierte en un tutor virtual, por lo que su habilidad comunicativa como moderador en estos ambientes es vital.

Valoración de estrategias

La valoración de estas estrategias debe basarse en categorías e indicadores relacionados con su propósito: el desarrollo de habilidades para “aprender a aprender”. La metodología recomendada, por la naturaleza de la experiencia, puede articular métodos cualitativos y cuantitativos, ponderando cómo aprenden los estudiantes, tanto en la construcción y depuración de mapas conceptuales como en la retroalimentación e interacción continua, mediada por plataformas tecnológicas.

La observación, registro y análisis de la información se puede llevar a cabo a partir de: i) los mapas conceptuales y las versiones sucesivas depuradas por el estudiante; ii) las interacciones comunicativas entre estudiante-docente, estudiante-estudiante o docente-docente, durante el desarrollo de las experiencias (analizadas desde la construcción de mensajes y significados); y iii) la interactividad del estudiante con los recursos y actividades que arrojan los datos cuantitativos de la plataforma tecnológica, como los registros de conexiones, descargas de documentos, intervenciones, entre otros.

6. Reflexiones finales

El diseño de estas experiencias didácticas puede llevar a la siguiente pregunta: ¿cómo puede el docente interactuar con los estudiantes en los ecosistemas virtuales para lograr que desarrollen un pensamiento crítico, creativo, reflexivo y con habilidades metacognitivas, que le ayude a “aprender a aprender”? La respuesta no es sencilla, puesto que implica analizar la interacción en la distancia,

derivada de la no presencialidad o no existencia de un ambiente físico de encuentro, y, asimismo, reflexionar sobre la multiplicidad de herramientas para mediar con el estudiante.

No hay una respuesta ni una metodología única. Están claras las habilidades que debe poseer o desarrollar el docente virtual. Este, además de enseñar con el ejemplo, debe definir estrategias de comunicación transparentes, directas, motivadoras, equilibradas, fluidas, pertinentes y eficaces. Igualmente, ha de generar un ambiente integrador, que invite a la reflexión, y consolide un clima de respeto y colaboración para promover la participación del estudiante y la construcción de aprendizajes. Pues bien, los mapas conceptuales y los procesos de retroalimentación han demostrado ser herramientas útiles para “aprender a aprender”, y —a partir de una estrategia metodológica adecuada— pueden representar un cambio en la docencia y, por ende, en la educación virtual. En este sentido, las universidades han de dirigir la mirada a la formación de profesionales que “aprendan a aprender” y, para ello, es necesario que también ellas aprendan.

Referencias bibliográficas

- AUGÉ, M. (1995): *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*, Barcelona, Gedisa.
- CARRASCO, S. y BALDIVIESO, S. (2016): “Educación a distancia sin distancias”, *Universidades*, nº 70 (octubre-diciembre), Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, pp. 7-26.
- CASTRO, C. (2012): “El método socrático y su aplicación pedagógica contemporánea”, *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, 7 (II época), pp. 441-452.
- DORREGO, E. (2006): “Educación a distancia y evaluación del aprendizaje”, *RED. Revista de Educación a Distancia*, nº 6, pp. 1-23. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/M6/dorrego.pdf>.
- GARCÍA, L. (2017): “Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), pp. 9-25. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3314/331453132001>.
- GISBERT, M. (2020): “Hacer virtual la docencia no debe ser hacer presencial la virtualidad”, *Portal de noticias de la URV*. Disponible en: <http://diaridigital.urv.cat/es/hacer-virtual-la-docencia-no-debe-ser-hacer-presencial-la-virtualidad/>.

- MARTÍN, A. y SALCEDO, E. (2018): “La pertinencia de enseñar a aprender estratégicamente en el nivel de posgrado”, *Revista de Humanidades* 33(2018), pp. 87-114.
- MORENO, O., SANABRIA, I. y TÉLLEZ, N. (2016): “Implantación de cursos blended learning en la UNET: diagnóstico del Departamento de Matemáticas y Física”, *Revista d'innovació educativa*, nº 16 (enero-junio).
- NOVAK, J. y GOWIN, D. (1988): *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca.
- PARDO, H. y COBO, C. (2020): *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*, Barcelona, Outliers School.
- PATARROYO, C. y NAVARRO, M. (2017): “Aprender a aprender: La apuesta pedagógica de la Universidad del Rosario”, *Reflexiones Pedagógicas*, Urosario, pp. 1-8.
- SALMON, G. (2000): *E-moderating. The Key to Teaching and Learning Online*, Londres, Routledge Falmer.
- SANABRIA, I. (2012): “El aprendizaje de Física I en entornos tecnológicos. Un modelo de formación blended learning basado en el desarrollo de habilidades cognitivas básicas”, Tesis Doctoral, URV.
- SANABRIA, I., GISBERT, M., RAMÍREZ, M. y TÉLLEZ, N. (2013): “Foros de discusión para el desarrollo de habilidades cognitivas en un curso blended learning de Física I”, *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(1), pp. 79-93.
- SANABRIA, I., RAMÍREZ, M., TÉLLEZ, N. y ASPÉE, M. (2014): “Mapas conceptuales sucesivos depurados para facilitar un proceso de investigación”, en CORREIA, P., MALACHIAS, M., CAÑAS, A. y NOVAK, J. (eds.): *Sixth International Conference on Concept Mapping*, pp. 338-445.
- SANABRIA, I., TÉLLEZ, N., RAMÍREZ, M. y ASPÉE, M. (2020): “La problematización en investigación educativa desde la depuración sucesiva de mapas conceptuales”, *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació* 1(1), pp. 52-66.
- SERRANO, S. (2014): “La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas”, *Lenguaje*, 42(1), pp. 97-124.

7. Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia.

Usos y paradojas

Marina Patricia de Luca

Doctoranda y máster en Formación de Profesionales de la Formación
de la Universitat Rovira i Virgili

Es la educación la que debe recordar permanentemente que el derecho a estar informados no puede confundirse, ni menos obturar, el derecho a conocer, que significa el derecho a saber qué hacer con la información, cómo procesarla, para explicar mejor lo que sucede y para diseñar modelos más justos de convivencia y realización (Cullen, 2016).

Hay consenso en que la educación siempre asume una mirada prospectiva, es decir, que no solo atiende el presente, sino que introduce una dimensión de futuro no determinado de forma absoluta; sin embargo, ese futuro para el cual nos preparábamos se convirtió en nuestro presente de forma inédita y, abruptamente, los espacios de formación docente se situaron en entornos virtuales, en ocasiones, entramando vida laboral y vida cotidiana. Con renovadas disposiciones personales y distintas posibilidades de acceso y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), súbitamente las aulas virtuales se constituyeron en los sitios educativos. En estos espacios sociales se hace necesario tener dispositivos digitales, conectividad a internet y saber usar herramientas tecnológicas para que circulen los saberes disciplinares y, al mismo tiempo, podamos atender la dimensión pedagógica del cuidado del otro. Según Litwin el soporte que brinda la tecnología es pasible de reconocerse como enmarcando una propuesta, limitándola o expandiéndola según el tipo de tratamiento que posibilita y la utilización por parte del docente para el desarrollo de las comprensiones (Litwin, 2005: 5). La pregunta pan-

démica entre docentes es: ¿cómo dar continuidad pedagógica a la propuesta en espacios virtuales? La respuesta no es única. Este análisis propone un recorrido de indagación que revisa lo tecnológico, desbordándolo hacia lo sociopolítico para considerar la dimensión didáctica, sin excluir el conocimiento de la disciplina (que no se aborda en este artículo). Desde la dimensión del derecho de enseñar y de aprender se considera la brecha digital, no como barrera o impedimento, sino como realidad que modifica nuestras disposiciones y nos plantea desafíos en la enseñanza. Este marco teórico surge de la pregunta: ¿por qué enseñar con tecnologías más allá de la urgencia que plantea la pandemia? Como respuestas posibles, se plantean tres paradojas que indagan en los sentidos de enseñar con tecnologías mientras configuramos las aulas virtuales para dar continuidad pedagógica a una propuesta en un nuevo entorno. Porque actuar en la contingencia de la pandemia, en lo urgente, incluye pensar prospectivamente en lo importante para que este *tsunami* no nos arrase.

Este texto surge como un apoyo al trabajo de cada docente de la educación superior, formadores del profesorado de los niveles de educación obligatoria, pensando prospectivamente en los espacios de enseñanza que irán transformándose después de la pandemia. Un hecho inédito y desafiante es que la formación docente argentina inició la cohorte 2020 en la virtualidad. Parto de experiencias como formadora en profesorados, y de mi investigación-acción doctoral en curso, para exponer un marco que contribuya a pensar las situaciones didácticas en espacios no presenciales. El artículo se organiza con un trayecto sobre los entornos tecnológicos en educación, se enfoca en los saberes que circulan en las aulas virtuales y aporta información para que los docentes amplíen los procedimientos tecnológicos en sitios web oficiales. En el trayecto se propone pensar tres paradojas entramadas se presentan con argumentos consensuados académicamente, introducidos por cita, sin pretensión de construir una teoría y basándose en que virtualizar el aprendizaje es un asunto complejo. El trabajo integra reflexiones sobre desafíos pedagógicos compartidos entre formadores, docentes en formación, preceptores y directivos, que sostienen la continuidad pedagógica ante la emergencia sanitaria. Probablemente la pandemia marque un hito y durante estos tiempos de sobrecarga de teleformación se están creando los lazos necesarios para abordar problemas educativos preexistentes.

1. Usos de las aulas virtuales en la educación formal

En la emergencia de la pandemia por COVID-19 se aceleró la velocidad exponencial de transformación de las prácticas sociales mediadas por las TIC. Situados en

el campo de la educación formal, con el aislamiento social preventivo, el teletrabajo es la estrategia para la continuidad pedagógica. En la educación superior, la formación en ambientes virtuales o entornos tecnológicos es anterior a esta contingencia, y es reconocida como aprendizaje electrónico. Los medios de comunicación la nombran como educación a distancia, cuyos inicios son previos al surgimiento de los medios masivos y de las TIC. El adjetivo “a distancia” indicaría solo una de las modalidades de aprendizaje electrónico, la única posible durante el aislamiento social preventivo, y obligatorio por su carácter no presencial, en auge por dicha causa. Las aulas de los campus virtuales son el sitio donde se enseña y se aprende. Podríamos definir un aula virtual como un espacio o entorno creado virtualmente con la intencionalidad de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos/materiales formativos bajo la supervisión e interacción con un profesor (Área y Adell, 2009: 8). Al mismo tiempo, dichas experiencias se sostienen en la disposición de todas las personas que integran una comunidad educativa.

Son las personas, no las tecnologías, quienes deciden sobre los sentidos atribuidos a estos espacios de formación y sobre las formas de circulación de los saberes. Cuando se inicia la enseñanza en entornos tecnológicos, como en nuestro caso, esta se reconfigura con una estrategia institucional bien comunicada para reducir el malestar causado por las brechas preexistentes ampliadas por la tecnología. Las aulas virtuales como soportes tecnológicos al teletrabajo docente son espacios donde es posible enseñar de manera ubicua, omnipresente. No son nuevos espacios ni son los únicos donde se enseña y aprende en la virtualidad, pero son institucionales. Las universidades tienen campus virtuales y los institutos de educación superior argentinos también. Estos últimos se benefician de los programas de formación permanente en estas tecnologías del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)¹. Sin embargo, cada formador/a de docentes afronta la urgencia de enseñar en aulas virtuales con disposiciones y un bagaje de experiencias previas tan diversas como las estudiantiles. Un problema sería que, ante la urgencia de la contingencia, los aspectos importantes quedasen en segundo plano. En otras palabras, que la necesidad de enseñar en espacios virtuales sin saber *cómo* usar la plataforma institucional y sus aplicaciones, más el empeño en saber hacer, redujeran la propuesta a la mirada tecnocentrista, mientras que lo importante sería

¹ INFoD es una plataforma de formación docente especializada en propuestas virtuales (<https://infod.educacion.gob.ar/novedades>). RED INFoD es la Red Nacional Virtual de todos los Institutos Superiores de Formación Docente. En ella se accede a los tutoriales sobre aulas virtuales, a la red de nodos de los institutos y a la red de documentación (<https://red.infod.edu.ar/>).

no centrarse en la tecnología, sino integrarla estratégicamente, partiendo de reconocer el imaginario, las habilidades y las barreras tecnológicas presentes en formadores y docentes en formación, para planificar la formación articulando saberes disciplinares, estrategias y nuevas prácticas culturales con las potencialidades de las aulas virtuales. Como en toda actividad pedagógica, son diversas las concepciones sobre la disciplina a enseñar y sobre la enseñanza, las condiciones socioeconómicas de partida, las trayectorias de formadores y docentes en formación, los logros que pueden alcanzarse y cómo son valorados los mismos; crear condiciones equitativas no es tarea sencilla. En síntesis, la enseñanza en tiempos de pandemia es una práctica social compleja que no responde a una única receta y que forma una trama con la presente situación que nos desafía a enseñar en aulas virtuales.

En la era digital, la clásica concepción de educación a distancia debía ser matizada y redefinida porque los espacios y aulas virtuales ya no se usaban exclusivamente en la formación a distancia, sino que también se empleaban en la educación presencial (Área y Adell, 2009: 2). En el campo educativo, el teletrabajo o trabajo mediado por tecnologías, se conoce como *e-learning* o aprendizaje electrónico. Este se refiere a algún tipo de proceso de enseñanza y de aprendizaje realizado con dispositivos electrónicos conectados a internet (Área y Adell, 2009: 2). Según otra definición, el aprendizaje electrónico consiste en todas las actividades apoyadas por el ordenador e internet que ayudan a la enseñanza y el aprendizaje tanto en el campus universitario como fuera de él (Bates, 2009: 110). Este autor destaca el vínculo entre las dimensiones pedagógica y de gestión académica, y justifica la presencia del aprendizaje electrónico en la educación superior por dos razones: porque facilita el desarrollo de habilidades requeridas en la sociedad del conocimiento y porque permite crear programas de formación continua de especialización de graduados. En otras palabras, defiende el uso del entorno de formación no presencial en estudios de posgrado y la formación presencial mediada por TIC en carreras de grado.

La literatura académica reconoce modos intermedios llamados aprendizaje flexible, híbrido, *blended learning* o semipresencial, y modos presenciales con distintos grados de interacción, cuyas aulas virtuales se configuran como recurso complementario, ampliado y expandido de la clase presencial. Además, se reconocen dos categorías de usos de las TIC en la enseñanza: como entorno o ambiente, y como medio o herramienta. En la formación presencial, cuando las TIC se usan como medios para la enseñanza, quien enseña es quien en distintos momentos de la clase presenta los recursos en soportes digitales (un PowerPoint, un

vídeo o una imagen digital, etc.) como antes se presentaban en soportes analógicos (retroproyector, películas, fotos). Esto no quita que los recursos provistos por estos medios puedan almacenarse en un entorno personal en la nube (un blog, un drive) con acceso por internet. Por el contrario, cuando configuramos un aula virtual como entorno, o como sitio principal de formación, quien la configura y quienes acceden a sus recursos y experiencias didácticas para aprender sobre la disciplina en cuestión pueden hacerlo en cualquier momento y desde cualquier lugar, sin la intermediación ni la presencia del formador que guía el aprendizaje con intervención indirecta y con tutoría. En el uso de las TIC como entorno, también están presentes la herramienta de las *apps* (aplicaciones) y medios o recursos didácticos (una infografía, un mapa conceptual o mental, una línea de tiempo, etc.). Cualquiera que sea la modalidad de aprendizaje electrónico, en las universidades se utiliza la plataforma virtual² *moodle*³, mientras que los institutos superiores tienen su nodo en la plataforma *e-educativa*⁴, y en los niveles obligatorios el sistema educativo ofrece *google classroom*, una plataforma abierta y “amigable” de uso intuitivo.

No podemos obviar que la teleformación es una nueva función del profesorado con muchas más horas de trabajo, a veces invisible para el planeamiento de los sistemas educativos, además de que esta sobrecarga amplía la brecha digital perjudicando a quienes tienen la doble carga de tareas laborales y familiares:

Los profesores están asumiendo, cada vez más, la función relacionada con el diseño y desarrollo de los medios y con el diseño de entornos de aprendizaje en contextos tecnológicos [...]. La utilización de los entornos de teleformación va más lejos del simple hecho de la ubicación de la información en la red, aunque esta siga una estructura específicamente creada y desarrollada para este tipo de entornos (Gisbert *et al.*, 2007: 269).

En estos entornos la enseñanza y el aprendizaje cambian desde posiciones centradas en el profesor, como fuente del conocimiento que controla y dirige todos

² Excede al volumen de este artículo aportar información precisa sobre los procedimientos tecnológicos para configurar aulas en cada plataforma. Se puede acceder a esta información en los tutoriales de las webs citadas en notas a pie de página.

³ Se trata de una plataforma de código abierto utilizada en las universidades. Consúltase: <https://www.educativa.com/>.

⁴ Empresa de tecnología informática especializada en la implementación de proyectos y soluciones para la gestión de la formación. Para ampliar conocimientos sobre los usos y la programación en sus aulas virtuales provistas por el sistema de educación superior no universitaria consúltase: <https://www.educativa.com/>.

los aspectos de la enseñanza, hacia posicionamientos del profesor como facilitador del aprendizaje, colaborador, tutor, guía y participante del proceso, permitiendo que el estudiante se responsabilice de su aprendizaje y ofreciéndole distintas opciones (Gisbert, *et al.*, 2007). En estos entornos el cambio de posicionamiento hacia formas de aprendizaje constructivista y socioconstructivista es posible y deseable. La potencia pedagógica de una u otra propuesta no se encuentra atada al nivel de dotación tecnológica de un ambiente o institución, sino que depende de cuestiones más centrales, como el sentido didáctico con que el docente incorpora la tecnología a la práctica de la enseñanza o el valor que esta tiene en la construcción de un campo disciplinar (Maggio, 2012a: 25). Enfocar la didáctica incluye cuidar del otro cuando se configuran las situaciones de enseñanza y de aprendizaje de la propuesta pedagógica, atendiendo a la brecha digital que afecta a muchos, pero que no impide enseñar con tecnologías. También implica tomar decisiones que consideren a las familias sin computadora, o con una compartida y sin conectividad. Lo que produce la tecnología en la educación es ampliar las posibilidades de elección de un profesor que tiene que tomar decisiones sobre cómo enseñar (Bates, 2009: 109).

2. Espacios virtuales paradójicos

Muchos artículos de tecnología educativa afirman que “las TIC no son neutras”, es decir, que se usan en espacios sociales que transforman a quienes las utilizan y, a la vez, estos usos cambian a las tecnologías. Sin embargo, impactan en quienes las usan y en quienes no las utilizan. Desde aquí, se propone pensar en paradojas que surgen de reflexionar sobre los objetos que ocupan al campo de la tecnología educativa desde perspectivas que no están ni en total acuerdo ni en completo desacuerdo, esto es, como perspectivas complementarias. Pensar en estas paradojas es también pensar en cómo podríamos configurar propuestas inclusivas de enseñanza en aulas virtuales.

La primera paradoja podemos situarla en el campo del derecho de aprender y enseñar con TIC, que se tensiona con las desigualdades ampliadas por la digitalización que afectan a todas las generaciones. Se está creando una interdependencia económica desequilibrada entre países y grupos sociales, que va aumentando día a día las diferencias sociales, económicas, educativas, etc., existentes con anterioridad. No es un problema generado por la tecnología; es un problema ampliado y amplificado por ella (Martínez, 2007: 6). La ampliación de las desigualdades sociales preexistentes incluye nuevas barreras producidas por la tecnología y la infor-

mación. Nielsen se refiere a una brecha digital compuesta por tres esferas: la económica, la de usabilidad y la de uso significativo o potencializador (Nielsen, 2006). Estas tres barreras, que tienden a excluir sectores de la población y amplían la brecha digital, no son las únicas; se trata solo de una forma simple de representación de la problemática. Reconociendo el impacto de la brecha, se han producido intensos debates en los ámbitos académico y educativo sobre cuáles son los saberes necesarios para habitar (en sentido amplio) los nuevos espacios digitales. En la educación superior y la enseñanza europeas se propuso mejorar la competencia digital. En Argentina, se reconoció necesaria la alfabetización digital, que Inés Dussel define como la educación que permite conformar una relación crítica y productiva con las nuevas tecnologías (Dussel, 2006).

Esta relación entre la brecha y la alfabetización digital es una de las paradojas que desafían a la enseñanza. Si los docentes no incluimos las TIC en la propuesta ampliamos las brechas de usabilidad y uso potencializador (propias y de estudiantes). Pero al usarlas desconsiderando la brecha de acceso corremos el riesgo de ampliar la exclusión social. Estas tensiones desbordan los espacios institucionales y ocupan la labor supranacional de la UNESCO⁵. En la región, destacan los programas de formación continua del INFoD y las políticas estratégicas con reconocimiento internacional como el Programa Conectar Igualdad⁶ (Argentina) y el Plan Ceibal⁷ (Uruguay).

La segunda paradoja, acentuada por la anterior, tensiona la pretensión de causalidad entre la inclusión de tecnologías en el aula y el cambio educativo, con posicionamientos posttecnocráticos de docentes que, siendo críticos, integran las TIC en la enseñanza. Para Dussel:

Es fundamental que las escuelas propongan una relación con la tecnología digital significativa y relevante para los sujetos que las habitan. La “alfabetización digital” debería ayudar a promover otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan las nuevas tecnologías, que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación (Dussel, 2006).

⁵ Véase la web sobre el plan internacional para cerrar la brecha digital: <https://plan-international.org/education/bridging-the-digital-divide>.

⁶ Véase: Amado, 2019.

⁷ Este plan provee un conjunto de programas, recursos educativos y capacitación docente que transforma las maneras de enseñar y aprender. Véase: <https://www.ceibal.edu.uy/es>.

En el inicio del siglo XXI los sistemas educativos reforzaron sus expectativas con la inclusión de las TIC y los cambios pedagógicos que promoverían. Las revisiones hechas por Maggio (2012a) y Cabero (2001) concluyeron que, durante el siglo XX, los distintos intentos de incorporar las tecnologías en la enseñanza con el propósito de transformarla fracasaron y, si bien las autoridades educativas promovieron políticas para incluirlas, las prácticas tradicionales de enseñanza se sostuvieron incluso usándolas. Así:

Introducir las TIC en las escuelas no implica solo aprender nuevos procedimientos y el uso de novedosos “aparatos”. Más bien supone cambios que afectan los modos de hacer y de pensar sobre la información y el conocimiento. También modos de entender el mundo y actuar sobre él. Asumir que la escuela debe ocuparse de las nuevas alfabetizaciones implica que los docentes se vean a sí mismos como parte de estos cambios (Schneider *et al.*, 2007: 16).

La necesidad de transformar la enseñanza entraría en tensión con las perspectivas, procedimientos, responsabilidades y disponibilidades de docentes y equipos de gestión. Enseñar es también aprender. Los enfoques y prácticas educativas no son estáticos, sino que se transforman y renuevan a lo largo del tiempo en función de los cambios sociales, de los avances del conocimiento especializado y de la experiencia (Davini, 2016: 105). Con la irrupción de las TIC, la escuela perdió la hegemonía de acceso a la información y fueron tensionadas las bases del tipo de conocimientos necesarios para la enseñanza, porque las interacciones con estas tecnologías promueven otras formas de conocer, aunque la crítica se hace imprescindible para transformar la información en conocimiento. La inclusión de TIC no provoca de por sí un cambio de paradigma porque la educación bancaria, con muchos matices y disfraces, sostiene su anacronismo aun usando estas tecnologías. ¿Aprendimos del error de centrar las expectativas en las tecnologías posicionándonos a favor o en contra? “Ser o no ser docentes tecnológicos” no determinaría la transformación de las prácticas educativas; serían dos caras de la misma equivocación.

La tercera paradoja, o dimensión problematizadora, se centra en el reconocimiento mutuo, y podríamos situarla en la dimensión cultural o de la enseñanza como práctica social, en narración de las autoras, porque tensiona la convivencia o inconvivencia entre culturas y lenguajes académicos, escolares y virtuales como espacios sociales.

En la cultura multimedial, los chicos comparten códigos y contenidos que han sido seleccionados cuidadosamente, junto con una inmersión desarticulada en

nuevos lenguajes y contenidos audiovisuales. Los lenguajes audiovisuales muestran un mundo fragmentado y veloz que desata rasgos cognitivos nuevos: el pensamiento atomizado, no relacional, no explicativo, no argumentativo, sin jerarquización semántica, rasgos cognitivos totalmente opuestos a los que pretende desarrollar la educación sistemática en cualquiera de los niveles de enseñanza (Litwin, 2008: 144).

Descontextualizando esta escena, a priori pareciera que solo una manera de conocer es válida. No obstante, Litwin la nombra como escena problematizadora y argumenta que cada propuesta de enseñanza con tecnologías es dilemática, porque vincular los medios a la escuela genera controversia entre lógicas diferentes que ofrecen respuestas distintas a las grandes preguntas de la humanidad (Litwin, 2008). La misma idea, con otros matices, se encuentra en Maggio, para quien educar en tiempos en que se expande una nueva ecología cognitiva nos exige reconocer, al menos, dos tendencias críticas al pensar y llevar adelante la enseñanza (Maggio, 2012b). Por un lado, las inclusiones genuinas de los docentes cuando analizan los modos en que las tecnologías impregnan el campo, llevando adelante propuestas didácticas que reeditan y actualizan esos modos en la enseñanza. Y por otro, las tendencias culturales profundamente surcadas por las TIC, en las que participan niños y jóvenes que cuentan con acceso en los hogares, quienes “viven” en redes construyendo vínculos, juegan, colaboran, estudian, participan políticamente y conciben movimientos constitutivos de nuevas formas de expresión ciudadana.

Reconocer y capturar estas tendencias al diseñar propuestas didácticas, y apoyarnos en ellas para potenciar la enseñanza, sería uno de los desafíos más interesantes del ejercicio de la docencia en nuestra época. Probablemente otro de los desafíos educativos, en cada ciclo y nivel, sería reconstruir lenguajes fragmentados y deconstruir discursos del mercado que circulan en los medios. Esto incluye reconocer estrategias potenciadoras del aprendizaje colaborativo emergente de la cultura en red, promoviéndolas en la formación docente. Las TIC están sirviendo de base para el surgimiento de un entorno completamente nuevo y diferente dentro del cual tendrán que desenvolverse los procesos de enseñanza y aprendizaje (Brunner, 2003: 43). La escuela debe cambiar porque la sociedad en la que se desenvuelve no es la misma en la que fue creada (Levis, 2008).

En conclusión, esta experiencia de aislamiento social masivo es inédita, afecta a todas las generaciones y ha provocado la ampliación de los modos culturales de usar las TIC. Pero la ampliación tecnológica deseada en los espacios educativos debe incorporar la inclusión educativa de grupos de población excluidos del Estado de bienestar. Es posible pensar y configurar las aulas virtuales como espacios de

encuentro entre saberes disciplinares, didácticos y tecnológicos. Las culturas juveniles y las narrativas fragmentadas en los medios parecieran opuestas a los lenguajes escolares y académicos, sin embargo, se complementarían en una cultura institucional permeable que muta y que transforma la información en conocimiento. Lo que llamamos sujeto pedagógico (o sujeto educado) es el resultado, a lo que se agrega el proceso de la compleja mediación de saberes, poderes y deseos en las prácticas educativas (Cullen, 2016: 152). La urgencia de continuidad pedagógica podría ser un trampolín para abordar lo verdaderamente importante. La posibilidad de cambio pedagógico está latente en nosotros, no depositado en las tecnologías, y el aula virtual es también un espacio de encuentro. Los puentes entre espacios escolares y no escolares, con lógicas paradójicas, los creamos en la relación educativa.

Referencias bibliográficas

- AMADO, S. (2019): “El programa Conectar igualdad en el nivel superior: desafíos y perspectivas en la formación docente, en LAGO MARTÍNEZ, S.: *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas*, Buenos Aires, Teseo. Disponible en: <https://www.teseopress.com/unoauno/chapter/el-programa-conectar-igualdad-en-el-nivel-superior-desafios-y-perspectivas-en-la-formacion-docente/>.
- ÁREA, M. y ADELL, J. (2009): “e-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales”, en DE PABLOS, J. (coord.): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, Málaga, Aljibe, pp. 391-424.
- BATES, A. (2009): “¿Se comprende realmente lo que es el e-learning?”, en GEWER, A. (coord.): *Políticas prácticas e investigación en tecnología educativa*, Barcelona. Octaedro, Educación universitaria. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, ICE-UB.
- BRUNNER, J. (2003): *Educación e Internet. ¿La próxima revolución?*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.
- CABERO, J. (2001): *Tecnología educativa. Diseño y producción de medios en la enseñanza*, Barcelona, Paidós.
- CULLEN, C. (2016): *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- DAVINI, M. (2016): *La formación en la práctica docente*, Buenos Aires, Paidós.
- DUSSEL, I. (2006): “De la primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?”, en TERIGI, F. (comp.): *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI-Fundación OSDE.

- GISBERT, M., CABERO, J. y LLORENTE, M. (2007): “El papel del profesor y el estudiante en los entornos tecnológicos de formación”, en CABERO, J. (comp.): *Tecnología Educativa*, Madrid, McGraw-Hill.
- LEVIS, D. (2008): “Formación docente en TIC: ¿el huevo o la gallina?”, en *Razón y Palabra*, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- LITWIN, E. (2005): “La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo”, en LITWIN E. (comp.): *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.
- MAGGIO, M. (2012a) “Enriquecer la enseñanza. Ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad” (1ª ed.) Buenos Aires, Paidós.
- (2012b): “La enseñanza re-concebida: la hora de la tecnología”, *Revista digital* nº 1, Buenos Aires, Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico. Universidad Tecnológica Nacional, pp. 4-9.
- MARTÍNEZ, F. (2007): “La sociedad de la información. La tecnología desde el campo de estudios CTS”, en CABERO, J. (comp.): *Tecnología Educativa*, Madrid, McGraw-Hill.
- NIELSEN, J. (2006): “Digital divide: The 3 stages”, Brecha digital: las tres etapas. Disponible en: <https://www.nngroup.com/articles/digital-divide-the-three-stages/>.
- SCHNEIDER, D., ABRAMOWSKI, A. y LAGUZZI, G. (2007): “Uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación: Alfabetización digital. Módulo para docentes”, *Eje 3* (1ª ed.), Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

8. Integridad académica y educación superior: nuevos retos en la docencia a distancia

David Carabantes Alarcón

Profesor de la Universidad Complutense de Madrid y máster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación

La publicación en 1999 de *Fundamental Values of Academic Integrity* por parte del International Center for Academic Integrity (ICAI), referente mundial en este ámbito, recogía los valores fundamentales de la integridad académica: honestidad, confianza, justicia, respeto, responsabilidad y valentía; aspectos que seguían vigentes en la segunda edición del libro de Fishman (2013) y lo están en la actualidad.

Desde la misma entidad, Tricia Bertram realizó en 2012 una selección de artículos y capítulos de libros publicados que ponían de relevancia el tema desde 1992. Se ha hablado mucho de la importancia de la integridad académica por los escándalos de plagio aparecidos en los medios de comunicación. Para intentar determinar los motivos por los que los estudiantes cometen fraude académico, se han realizado estudios como el de McCabe, Butterfield y Treviño (2017), en el que se hace hincapié en la prevención desde el ámbito de la educación.

Es ahora, con la situación de virtualidad forzosa provocada por la pandemia de la COVID-19, cuando se ha puesto más de manifiesto su valor en todas las etapas educativas.

1. Importancia de la integridad académica

Tradicionalmente, la deshonestidad académica se centraba fundamentalmente en la copia durante la realización de un examen o en la elaboración de trabajos. El desarrollo de dispositivos tecnológicos de comunicación cada vez más pe-

queños, y la aparición de internet con sus posibilidades ilimitadas de acceso a información, abrieron nuevas vías para no cumplir con los valores de la integridad académica.

Al comienzo del desarrollo de un examen presencial, era habitual recordar la prohibición del uso de teléfonos móviles y equipos inalámbricos a través de los cuales se pudieran conseguir las respuestas correctas. Dentro del aula, se aseguraba que no se copiara por la distancia con la que se ubicaba a cada participante: todos se situaban perfectamente alineados para que no coincidieran los diferentes modelos de examen, con bancadas en blanco y bajo la atenta mirada de los profesores, en su caso con compañeros de refuerzo para vigilar. Se advertía que, ante la menor sospecha de que dos personas estuvieran hablando, se retiraría el examen, lo que podía suponer un suspenso o, en algunos casos, un cambio de lugar. El estudiante en ocasiones no levantaba la cabeza del papel y el docente no distraía la mirada, analizando cada gesto sospechoso. Había quien intentaba hacer trampas y, al terminar, muchas veces el profesor tenía la percepción de que no las había detectado. Ahora el escenario ha cambiado completamente.

Por otra parte, podía ser habitual que entre compañeros de una misma clase se compartieran los cuadernos de laboratorio en carreras científico-técnicas, por lo que los profesores desarrollaron distintas técnicas para minimizar las infracciones en este sentido. En las prácticas de titulaciones relacionadas con Informática, estudiantes que ya habían superado una asignatura disponían del código fuente de los ejercicios de programación, pero con las prácticas virtuales hay nuevas formas de copiar y, también, de identificar el intento.

Con el propósito de demostrar la honradez, en muchas instituciones de educación superior se dispone de un código de honor, o reglamento de disciplina, cuya infracción acarrea consecuencias académicas tan graves como la expulsión inmediata. En algunos casos, esto está tan interiorizado que, durante la realización de los exámenes, se podía salir del aula sin estar acompañado y reanudar posteriormente la prueba. También un profesor se podía ausentar de forma puntual de la clase en la que estaba examinando, con la tranquilidad de que nadie iba a intentar copiar, ya que, de producirse, en ocasiones serían los propios compañeros los que avisarían al profesor. Estos mecanismos de regulación interna suelen recoger asimismo que la detección de copia de un trabajo de otro compañero de años anteriores, o con indicios de plagio, supone un expediente disciplinario.

El problema es que no todas las instituciones disponen de reglamentación, aparte de que las consecuencias de su vulneración pueden ser muy diversas y la percepción de la gravedad que le otorgan los estudiantes es variable. Además,

muchos de los códigos de conducta son antiguos y están pensados para una universidad presencial, por lo que no contemplan nuevas situaciones que se pueden producir.

2. Copia durante la realización de exámenes virtuales

Cuando la evaluación no puede ser presencial, se desarrollan alternativas para realizar exámenes en línea con unas condiciones que aseguren la autoría. Aspectos como la aleatorización de las respuestas de cada pregunta, o la selección al azar de un banco que ha sido alimentado de cuestiones, permiten realizar una prueba individual distinta para cada estudiante; se pueden crear incluso diferentes modelos de exámenes y asignarlos a distintos grupos de estudiantes.

En los exámenes virtuales se recomienda mostrar cada pregunta en una pantalla para dificultar la distribución de las cuestiones por mensajería instantánea entre los estudiantes. Esto, además, permite la interacción cada cierto tiempo y así se evita la desconexión de la sesión. Una secuencia libre del examen, de manera que se pueda adelantar a una siguiente pregunta o retroceder, es similar a lo que se realizaba en un cuestionario presencial, de modo que se puede marcar una pregunta para volver a consultarla antes de enviar la respuesta, como cuando se señala en el papel para revisarla. La disposición de un tiempo limitado para contestar hace que el estudiante se centre en la prueba. Las restricciones de acceso con un periodo de gracia permiten que se pueda acceder con unos minutos de diferencia, o volver a la prueba si hay problemas de desconexión, disponiendo de las mismas oportunidades en todos los casos. Ese pequeño margen de tiempo también es un riesgo, ya que propicia que en ocasiones algunos de los alumnos comiencen unos minutos más tarde el examen, cuando pueden haber circulado las preguntas entre los participantes.

Otro riesgo es que, aunque se solicite que durante la realización de un cuestionario a distancia únicamente se disponga de la ventana de un navegador abierta, esto no siempre se cumple.

Por lo que respecta a las preguntas de desarrollo, que habitualmente aparecían en los exámenes presenciales, se transforman en preguntas de opción multirrespuesta, para evitar así que se disponga de un documento de texto en el que copiar y pegar contenido previamente redactado. En ocasiones la prueba consiste en un texto manuscrito que se realiza mediante la supervisión en línea y que debe fotografiarse para subir a la plataforma. La resolución de casos prác-

ticos, por su parte, puede llevarse a cabo con exámenes en línea a través de preguntas de ensayo con una extensión limitada, o utilizando el emparejamiento en el que el estudiante debe seleccionar las respuestas correctas de un conjunto de opciones.

Las plataformas para la docencia virtual están habilitadas para que, accediendo al código HTML del navegador de internet, no se puedan conocer las respuestas correctas. Más complicado resulta evitar que, durante la realización del examen, el estudiante active la grabación de pantalla y disponga así de una copia en vídeo para consultarla posteriormente.

Al comenzar un examen en línea se suele encontrar una explicación indicando que se aceptan las condiciones de disciplina para evitar conductas fraudulentas, y es frecuente la disposición previa de exámenes de prueba para que los estudiantes se habitúen al sistema. Lo habitual es que las preguntas que se utilicen en estos casos no sean las mismas que las del test real.

Cada vez está más extendido el uso de herramientas informáticas para la supervisión a través de la técnica denominada *proctoring online*. La autenticación de los estudiantes se realiza de manera automática, con fotos periódicas a través de la webcam y el análisis del patrón de teclado como elementos biométricos. Se ha utilizado, por ejemplo, en exámenes a distancia de certificación y en los cursos abiertos y masivos en línea (MOOC, por sus siglas en inglés).

Existen empresas que trabajan en el sector e iniciativas que disponen del código fuente en abierto para desarrollar este tipo de supervisión, pero los problemas por cuestiones de privacidad y protección de datos en esta metodología de control han provocado algunas críticas. Como alternativa se han materializado propuestas como la creación de una sala de videoconferencia simultánea a la realización del examen, en la que no se visualice el rostro, pero que, por ejemplo, se enfoque a las manos. Es posible solicitar que, al empezar el examen, cada uno de los participantes diga su nombre, como si se estuviera pasando lista, y durante la realización de la prueba se puedan visualizar en mosaico distintas cámaras web de manera simultánea con los micrófonos abiertos. Resulta frecuente asimismo que se grabe la sesión y se almacene en un fichero específico de protección de datos, cuya información está salvaguardada por la legislación correspondiente.

Gracias a la apuesta de los proveedores de servicios es posible asegurar la conectividad en remoto con participación activa, incorporando funcionalidades como levantar la mano para solicitar intervenir o preguntar en el chat. En determinados sistemas se puede descargar el listado de los asistentes y se han im-

plementado fondos ya establecidos, con la opción de personalización para que no se visualice la estancia en la que nos encontramos.

Todas estas acciones pueden tener un efecto disuasorio, pero no eliminan la posibilidad de que los/las estudiantes dispongan, por ejemplo, en un mismo ordenador de más de un escritorio, tengan detrás de la pantalla sus apuntes o manejen algún otro dispositivo portátil de ayuda.

3. Sistemas para la detección del plagio

Existen diferentes herramientas antiplagio para garantizar la integridad académica en las tareas que se realizan durante la etapa universitaria, las memorias finales para poder graduarse, los trabajos de posgrado, las tesis de maestría y las de doctorado. Estos sistemas permiten evitar que se repitan, en la medida de lo posible, las noticias sobre plagios en universidades que se difundieron en la prensa escrita, o en reportajes y programas de televisión. De hecho, existen algunas páginas web que recopilan y analizan diferentes casos.

Plagiar tiene implicaciones negativas para los alumnos que cursan estudios en entidades en las que se han producido estas prácticas, puesto que les puede perjudicar en la consecución de un trabajo. También afecta a la reputación de los profesores, al prestigio social de la universidad y a su posición en las distintas clasificaciones mundiales. Para una institución de educación superior podría suponer la disminución del número de solicitudes de acceso en primera opción, y el descenso de convenios con otras entidades o contratos con el tejido empresarial.

En este escenario entran en juego los servicios que ofrecen “escritores fantasma”, quienes redactan trabajos académicos para el cliente, a veces incluyendo en el precio un reporte de originalidad —generado por las herramientas antiplagio más habituales— que demuestran que no se va a detectar fraude. Los estudiantes deben saber que la deuda que se contrae con este tipo de empresas puede ser de por vida y que no sería de extrañar una nueva solicitud de pago de una cuantía elevada para no revelar que en su momento se contrataron esos servicios.

A pesar de que ha habido peticiones para reducir la publicidad de este tipo de empresas, para que no aparezcan posicionadas en los buscadores web o para impedir que se realicen transacciones de pago en línea, siguen existiendo y, cuando se enfrentan a problemas legales, cambian de nombre para operar con normalidad. Continúan suscitando interés, como se puede comprobar desde

herramientas sobre tendencias de búsqueda, que reflejan cómo se siguen realizando consultas habituales sobre el asunto.

Además de empresas que realizan trabajos académicos, también existen aplicaciones de Inteligencia Artificial a las que se puede acceder de forma gratuita, para la redacción automática de textos o de códigos informáticos. Estos sistemas completan una frase tras empezar a escribirla y, aunque no fueron creados para engañar con textos como si fueran de creación propia, existen noticias de trabajos académicos realizados con estas redes neuronales artificiales.

Por otro lado, pueden cometerse plagios sin que se recurra a empresas ni a herramientas para la redacción de textos, sino producidos de forma no intencionada al olvidar citar las fuentes y copiar directamente desde diferentes páginas web. Erróneamente, a veces se considera que no es necesario referenciar, por eso la aparición de internet supuso un punto de inflexión en materia de integridad académica, y resulta muy necesaria la formación sobre gestión bibliográfica.

Para identificar los diferentes tipos de plagio se pueden utilizar sistemas como Turnitin, que ha anunciado la adquisición de la herramienta Unicheck (Caren, 2020); también se encuentran sistemas como Urkund y Google Assignments. Cada plataforma tiene sus propios algoritmos para calcular los índices de similitud, dispone de sus propias fuentes de información y suele presentar una clasificación con colores según el grado de coincidencia, con avisos de alerta cuando se considera que ha podido existir copia.

En los informes de originalidad de las herramientas antiplagio se muestra la similitud a nivel numérico o de porcentaje con otras fuentes. Aparecen en el texto resaltadas las coincidencias procedentes de internet, las pertenecientes a publicaciones y también las de trabajos entregados previamente. Asimismo, dada la importancia de la identificación de contenido traducido de otros idiomas, se está trabajando intensamente al respecto.

Se ha dedicado una especial atención a la retroalimentación que permiten algunas herramientas antiplagio, con el uso de rúbricas y la incorporación de notas de voz. Existe una firme apuesta por lo que se denomina estilometría: el sistema de reconocimiento de autoría que monitoriza la redacción de un estudiante desde el comienzo de la etapa universitaria. Las particularidades que cada uno tenemos a la hora de escribir con los signos de puntuación, las palabras más utilizadas o la estructura de las oraciones, son datos que utilizan estos sistemas para ratificar que somos nosotros los que hemos realizado un trabajo.

En todo caso, los sistemas antiplagio muestran los elementos que coinciden con otras fuentes, pero el profesor es el responsable de realizar una inter-

pretación de los resultados. Para ello, estas herramientas incorporan filtros, de manera que se puede indicar que el sistema excluya las citas, la bibliografía o señale un número o un porcentaje de palabras concreto. En los reportes aparece reflejado de dónde procede cada elemento, por lo que se puede identificar si es copia o no.

Las herramientas para la detección de plagios son imprescindibles en la tutela de trabajos avanzados, desde los de grado a los de posgrado, tesis de maestría y doctorado. En estos casos, se pueden aplicar sus opciones sobre la entrega de diferentes versiones del mismo archivo, sin tener que esperar a disponer de una versión final para someter a revisión.

Existen universidades que indican que se ha producido plagio en la entrega de un documento a partir de un porcentaje concreto de coincidencia, pero dicho valor, como se ha adelantado, debe ser después revisado por los profesores, ya que algunos elementos de similitud no tienen por qué suponer plagio o falta de rigor en el documento.

Muchos docentes están acostumbrados a utilizar estas herramientas antiplagio porque son usuarios de ellas en su actividad investigadora, y las emplean por ejemplo antes de enviar trabajos a revisión o tras haber recibido un informe de similitud desde una revista que declina la publicación de un artículo. Si un profesor es editor o revisor de una publicación científica puede que use sistemas para garantizar la originalidad.

También se pueden usar dichas herramientas en propuestas de proyectos de investigación, tanto como solicitante de ayudas como evaluador de las mismas, ya que algunas entidades recurren a estos sistemas para detectar si hay indicios de plagio.

4. Acciones desde la educación superior en América Latina y el Caribe y en Europa

En este apartado se repasan algunas acciones e investigaciones destacadas sobre la materia, acometidas desde 2010. Medina y Verdejo publicaron en 2016 una exhaustiva revisión de los estudios realizados en distintas universidades de América Latina y de otros países, para aproximarse a las características y los condicionantes para cometer plagio.

La importancia del tema justificó igualmente el esfuerzo realizado por entidades como el Centro de Integridad Académica, una iniciativa de la Universi-

dad de Monterrey (México), que constituye un ejemplo de la apuesta de distintas universidades latinoamericanas en el desarrollo de programas enfocados a la honradez académica.

En la publicación de García-Villegas, Franc-Pérez y Cortés-Arbeláez de 2016, se indican algunas ideas que se han propuesto sobre integridad académica desde Colombia. El punto de vista de profesores universitarios mexicanos se recoge en un texto de Escalante, Ibarra y Pons de 2017. Asimismo, Franco Pérez presentó en 2017 las principales indicaciones para evitar plagios y, en 2018, analizó algunas de las características propias de las entidades de educación superior en América Latina, y la relevancia del establecimiento de una red específica. Por su parte, Sañudo y Palifka trataron en 2018 la cuestión de la deshonestidad académica en un estudio sobre la copia en exámenes durante diferentes niveles educativos. También es de interés acudir a la revisión sistemática, centrada en los estudios de posgrado, de Escudero y López-Quiroz (2019).

En el Espacio Europeo de Educación Superior hay que mencionar la actividad de la European Network for Academic Integrity (ENAI) y, en el ámbito de las publicaciones, destaca el artículo de Ruipérez y García Cabrero (2016) sobre el plagio en Alemania. También en España se han elaborado estudios universitarios como el de Comas (2011), pionero en este campo. Destaca igualmente la tesis doctoral defendida por Rodríguez del Pino (2016), que estudia la situación en la educación superior, y se centra en la copia de códigos entre estudiantes de asignaturas de programación informática. A su vez, un estudio realizado en la Universidad de Alcalá (2018) recoge la reglamentación sobre el tema en el Sistema Universitario Español. Boillos realizó, finalmente, una investigación cualitativa en la Universidad del País Vasco sobre escritura académica y plagio, cuyos resultados han aparecido en 2020.

Desde un punto de vista institucional, la Universidad Complutense de Madrid (UCM) ha desarrollado diversas iniciativas al respecto como, por ejemplo, las actividades formativas virtuales celebradas en el primer semestre de 2020 desde la Escuela de Doctorado de la UCM (Martín, 2020): dos ediciones de un curso con un total de unos 250 estudiantes de doctorado, y otra acción formativa para más de 275 participantes, incluyendo profesores y personal de administración y servicios que trabajan tanto en bibliotecas de dicha universidad como en unidades de gestión de tesis doctorales.

5. Asegurar la integridad académica en la nueva realidad

Por último, para conocer la situación y el escenario provocado por la COVID-19, podemos consultar los estudios realizados gracias a la convocatoria de contribuciones de la Fundación Carolina (2020), que exponen prácticas innovadoras desde universidades iberoamericanas en materia de formación virtual, publicados en el mes de junio. Dentro de dicha serie, el artículo de Xarles y Martínez recoge las iniciativas desarrolladas por la Universitat Oberta de Catalunya, como seminarios web dentro de un programa de ayuda específico ante la situación provocada por la pandemia. El análisis firmado por de Luca se refiere al uso de las plataformas virtuales en la educación formal. El estudio de Bas Vilizzio muestra los desafíos de la formación virtual en los estudios de Relaciones Internacionales en la Universidad de la República en Uruguay. Otro ejemplo lo encontramos en el texto de Pedró, que hace referencia a la situación de la educación a distancia de emergencia, y los impactos a distintos niveles de lo que se ha denominado *Coronateaching*.

En cuanto a la integridad académica, una situación extrema como la de la emergencia sanitaria ha evidenciado la necesidad de adelantarse a la posible incursión por parte del estudiante de malas prácticas durante la docencia virtual. Los problemas que se plantean son muy antiguos y, aunque han aparecido nuevas técnicas para copiar en los exámenes y cometer plagios en los trabajos académicos, también han surgido nuevos sistemas para prevenir que esto ocurra.

La labor de las instituciones resultará fundamental para que se puedan realizar los planes de contingencia necesarios para afrontar el problema de salud pública y otras situaciones sobrevenidas por posibles rebrotes. Hay que seguir las recomendaciones que, desde las instancias superiores, se consideren más oportunas para conseguir una docencia de calidad en la que se asegure la autenticidad en las tareas y los exámenes realizados.

Cabe destacar el papel clave de los profesores para adaptarse a la nueva situación, por lo que se debe disponer de una oferta formativa en metodología docente y tecnológica. En un primer momento, esta ha servido para que se module su manera de impartir docencia y evaluar; pero en adelante hay que poner el foco en la integridad académica y disponer actividades sobre la temática.

Al igual que ocurre con algunos cambios legislativos, o en los procesos de convergencia hacia nuevos sistemas educativos, esta crisis puede ser una oportunidad para mejorar. El distanciamiento social ha transformado la manera en la que nos comunicamos y se puede afirmar que, con la revolución en la educa-

ción que ha provocado, no se volverá a impartir docencia universitaria de la misma forma.

Las adaptaciones que se están realizando se deben recoger como adendas a los planes de estudios universitarios para su verificación y seguimiento desde las agencias de acreditación. Este sería un buen momento para especificar en todos los casos las medidas llevadas a cabo, con el fin de reafirmar el cumplimiento de los valores de la integridad académica.

Referencias bibliográficas

- BAS VILIZZIO, M. (2020): “Enseñar Relaciones Internacionales en tiempos de COVID-19: Desafíos didácticos desde la enseñanza virtual”, *Análisis Carolina*, nº 35, Madrid, Fundación Carolina. Disponible en: <https://www.fundacion-carolina.es/ac-35-2020/>.
- COMAS, R., SUREDA, J., CASERO, A. y MOREY, M. (2011): “La integridad académica entre el alumnado universitario español”, *Estudios pedagógicos (Valdivia)* (37)1, pp. 207-225.
- DEFENSOR UNIVERSITARIO UNIVERSIDAD DE ALCALÁ (2018): “El fraude académico en los procesos de evaluación de los aprendizajes. Aspectos legales y actuaciones para contrarrestarlo”. Disponible en: <https://www.uah.es/export/sites/uah/es/conoce-la-uah/.galleries/Galeria-de-descarga-de-Conoce-la-UAH/Galeria-de-descargas-del-Defensor-Universitario/Informe-Fraude-academico.pdf>.
- 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*, nº 33, Madrid, Fundación Carolina. Disponible en: <https://www.fundacioncarolina.es/ac-33-2020/>.
- ESCALANTE FERRER, A. E., IBARRA URIBE, L. M. y PONS BONALS, L. (2017): “Docentes de dos universidades públicas mexicanas ante la integridad académica de sus estudiantes”, *Cuadernos de H ideas* 11(11), e003.
- ESCUDERO-NAHÓN, A. y LÓPEZ-QUIROZ, E. (2019): “Integridad Académica en los estudios de Posgrado: una revisión sistemática de la literatura especializada”, *Educateconciencia* 23(24), pp. 5-29.
- ESCUELA DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (2020): “Área de formación”. Disponible en: <https://edoctorado.ucm.es/area-de-formacio>.

- FISHMAN, T. (2013): “The Fundamental Values of Academic Integrity. International Center for Academic Integrity”, South Carolina, Clemson University. Disponible en: <https://www.academicintegrity.org/fundamental-values/>.
- FRANCO-PÉREZ, N. (2017a): *Atreverse a pensar: un camino hacia la integridad*, Medellín, EAFIT.
- (2017b): “Una mirada a la integridad académica en la actualidad”, *Integridad Académica* 2, pp. 6-9. Disponible en: https://issuu.com/integridadacademica/docs/revista_ia_-_mayo2017_solos.
- (2018): “Tejiendo redes de integridad en América Latina” (20/11/2018). Disponible en: <https://academicintegrity.org/uncategorized/tejiendo-redes-de-integridad-en-america-latina/>.
- FUNDACIÓN CAROLINA (2020): “Experiencias innovadoras de formación virtual en Iberoamérica en el ámbito de la educación superior” (30/03/2020). Disponible en: <https://www.fundacioncarolina.es/la-fundacion-carolina-abre-la-convocatoria-de-contribuciones-experiencias-innovadoras-de-formacion-virtual-en-iberoamerica-en-el-ambito-de-la-educacion-superior/>.
- GARCÍA-VILLEGAS, M., FRANCO-PÉREZ, N. y CORTÉS-ARBELÁEZ, A. (2016): “Perspectives on Academic Integrity in Colombia and Latin America”, en BRETAG, T.: *Handbook of Academic Integrity*, Singapur, Springer, pp. 161-180.
- ICAI (1999): *Fundamental Values of Academic Integrity*. Disponible en: <https://www.academicintegrity.org/>.
- MARTÍN, A. (2020): “En lugar de plagio o fraude pronto escucharemos hablar más de integridad académica y originalidad”, *Tribuna Complutense* (15/04/2020). Disponible en: <https://www.ucm.es/tribunacomplutense/43/art4092.php#.XtcyFJ5xfFg>.
- MCCABE, D. L., BUTTERFIELD, K. D. y TREVIÑO, L. K. (2017): *Cheating in College. Why students do it and what educators can do about it*, Baltimore, Johns Hopkins University.
- MEDINA DÍAZ, M. y VERDEJO CARRIÓN, A. (2016): “Una mirada a la deshonestidad académica y el plagio estudiantil en algunas universidades de siete países de América Latina”, *Virtual Educa Puerto Rico*. Disponible en: <https://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/1491-5cac.pdf>.
- PEDRÓ, F. (2020): “COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas”, *Análisis Carolina*, nº 36, Madrid, Fundación Carolina. Disponible en: <https://www.fundacioncarolina.es/ac-36-2020/>.
- RODRÍGUEZ DEL PINO, J. C. (2016): *Integridad académica en la docencia universitaria actual con énfasis en el plagio del código fuente: modelo, propuesta de intervención*

y herramientas, Las Palmas, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Disponible en: <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/17412>.

RUIPÉREZ, G. y GARCÍA CABRERO, J. C. (2016): “Plagio e integridad académica en Alemania”, *Comunicar* 24(48), pp. 9-17.

SAÑUDO, M. y PALIFKA, B. J. (2018): “Corrupción académica y su influencia en la democracia”, *Veritas* (41), pp. 21-37.

XARLES I JUBANY, G. y MARTÍNEZ SAMPER, P. (2020): “Docencia no presencial de emergencia: un programa de ayuda de emergencia en el ámbito de la educación superior en tiempos de la COVID-19”, *Análisis Carolina*, nº 32, Madrid, Fundación Carolina. Disponible en: <https://www.fundacioncarolina.es/ac-32-2020/>.

Recursos

GOOGLE ASSIGMENTS. Disponible en: <https://edu.google.com/assignments/>.

TURNITIN. Disponible en: <http://www.turnitin.com/es/>.

URKUND. Disponible en: <https://www.arkund.com/>.

9. Modelo de presencialidad cognitiva virtual

Germán A. Gallego

Director del Centro de Innovación TIC de la Universidad Autónoma de Occidente

1. Fundamentación conceptual

Dentro del imaginario colectivo global, la educación virtual está asociada a metodologías para la formación a distancia fundamentadas en el trabajo autónomo asincrónico tutoriado, mediado a través de ambientes y recursos educativos cuyos formatos han ido evolucionando en el tiempo: correspondencia, radio, televisión e internet. Su propósito fundamental ha sido flexibilizar la simultaneidad espacial y temporal en la que se desarrollan las experiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje de la presencialidad, reconociendo que en el tiempo la modalidad a distancia ha construido todo un acervo cultural asociado a modelos, lineamientos, didácticas y metodologías derivadas de su continua transformación constructiva.

No obstante, dicho modelo tiene un cuestionamiento central: su bajo énfasis en la interacción (especialmente sincrónica), propiedad fundamental del acto comunicativo que va más allá de la transferencia y divulgación de información. Desde el punto de vista socioculturalista de la educación, los códigos básicos de conocimiento de un campo o profesión se adquieren, de manera más eficaz, a través de la negociación simbólica con otro(s) en contextos culturales concretos, no en soledad. El aprendizaje se entiende en esta perspectiva como un proceso de interacción social, como planteaba Vygotsky:

[...] el aprendizaje despierta una variedad de procesos internos de desarrollo que solo pueden funcionar cuando el niño interactúa con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros (Vygotsky, 1978: 90)¹.

Igualmente, según recuerda Luis Sánchez Corral:

El comportamiento del acto didáctico como acto de comunicación ha sido puesto de manifiesto ya desde la antigüedad clásica, en los *Diálogos* de Platón o en la *Retórica* de Quintiliano. En la actualidad se han preocupado de la cuestión autores como Titone (1986), Rodríguez Diéguez (1985), Rodríguez Hiera (1988), Greimas (1988), Fabri (1988), Coll y Onrubia (1995), Nussbaum y Tuson (1996), Cazden (1991), López Eire (1995), Mendoza Fillola, López Valero y Martos Núñez (1996), etc. De la lectura de estos autores se desprende una conclusión común: enseñar, necesariamente, es comunicar y, en consecuencia, si la comunicación resulta inadecuada o fallida, el proceso didáctico resulta igualmente inadecuado o fallido (Sánchez, 2003: 472).

De esta manera, la Universidad Autónoma de Occidente (UAO) comprende la educación mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como un proceso de interacción apoyado, facilitado y potenciado a través de esta mediación, para la significación social de conocimientos, habilidades y valores en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados. En ellos, el docente coadyuva a dicha significación a través del diseño de experiencias de aprendizaje (*insignare*), es decir: rutas o experiencias orientadas al hacer querer (vinculación afectiva), al hacer deber (valores y códigos de un campo de conocimiento y profesión), al hacer saber (conocimientos) y al hacer poder (habilidades) para ser/estar, expresadas y evidenciadas en las *performances* de los estudiantes en sus contextos de actuación. Dichas rutas son representadas por medio de actividades de aprendizaje que requieren una serie de ambientes y recursos para su consecución.

En este contexto, la UAO concibe las TIC desde dos dimensiones interrelacionadas: a) como dispositivos de creación simbólica, referida a la materialización del potencial expresivo de la comunidad académica que se refleja en la elaboración de acciones y textos escritos, sonoros, gráficos, audiovisuales e hipermediales educativos, y b) como ambientes de interacción para la significa-

¹ Traducción propia.

ción social de dichas formas simbólicas derivadas de su intercambio, negociación, transformación y cocreación en contextos educativos, histórica y socialmente específicos y estructurados (Gallego, 2016: 35).

Resemantizando la presencialidad

Un concepto que se debe resemanatizar es la presencialidad. Desde el punto de vista comunicativo, las personas crean (expresión) y están expuestas (percepción) continuamente a un sinnúmero de formas simbólicas de naturaleza física y digital, dotadas de por sí de significación. Una persona está presente porque genera con sus actos de habla, con su tacto, gestos, comportamientos y realizaciones, formas simbólicas que son percibidas y dotadas de sentido por la comunidad expuesta a dichas formas. Para el estructuralismo comunicativo, el mundo y sus habitantes son un gran palimpsesto que puede ser interpretado. Así:

La comunicación se convierte en la acción dadora de sentido, en producción simbólica. Intercambio simbólico, desciframientos y ocultamientos... Toda actividad humana está instalada en un trasfondo de orden comunicativo. El hombre es el ser simbólico (Afacom, 2004: 20).

Es más, de acuerdo con Zunzunegui:

[...] la significación que [el reconocimiento] hace posible pertenece a *una lectura humana del mundo* y no al mundo mismo. Precisamente es esa *reja de lectura* la que convierte al mundo en significante, permitiendo identificar las “figuras” con los “objetos”, funcionando como código de *reconocimiento* capaz de hacer el mundo inteligible y, por tanto, manipulable (Zunzunegui, 2003: 75).

Quiere decirse que, si una expresión no es percibida y dotada de sentido, entonces no está presente. En ocasiones, en las aulas físicas, los profesores generan diferentes formas simbólicas que no son percibidas y dotadas de sentido por algunos estudiantes. En este escenario los estudiantes estuvieron físicamente presentes pero cognitivamente ausentes.

La UAO, en su modalidad virtual, apuesta por una presencialidad cognitiva que demanda la vinculación y la participación activa del estudiantado en las interacciones, en los intercambios simbólicos que subyacen en las experiencias de aprendizaje. Y reconoce la posibilidad de mediar tecnológicamente símbolos

de naturaleza física y digital, asociados con realizaciones orales, gestuales, textuales y audiovisuales, aceptando que algunas expresiones no se pueden mediar, como aquellas percibidas por el gusto, el tacto y el olfato.

Las TIC son, en este escenario, máquinas del tiempo y del espacio que remiten sincrónica y asincrónicamente a expresiones (realidades) físicas situadas en contextos sociales e históricos diversos. Las TIC son vehículos de carga simbólica portadores de significación, interfaces “no naturales” que ponen en contacto a las personas con el mundo.

2. Presencialidad cognitiva virtual

Bajo los fundamentos conceptuales planteados, la UAO define su modalidad virtual como un modo de acceso a la educación en el que las interacciones, sincrónicas y/o asincrónicas, entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, situados en diversos contextos geográficos, están mediadas al 100% por las TIC. Y, en este escenario, opta por una presencialidad virtual, entendida como una educación centrada en la interacción, en el reconocimiento de las singularidades de los estudiantes y de sus contextos de actuación, en una vinculación cognitiva y activa de la comunidad educativa dentro de los encuentros sincrónicos y los acompañamientos del profesor, y en el desarrollo de actividades de estudio independiente.

Características

En esta modalidad, se pueden identificar tres migraciones frente al formato virtual a distancia convencional:

- a) Del estudio independiente en soledad a los encuentros en comunidad. Tradicionalmente, se entiende que la modalidad virtual a distancia está centrada en el trabajo autónomo del estudiante, a través de unas guías que orientan su recorrido ante los recursos educativos (vídeos, documentos, audios, etc.), para el desarrollo de unas realizaciones que usualmente son individuales. Adicionalmente, hay un énfasis en el “empaquetamiento” de contenidos, vía “*scorm*”, que se alojan en plataformas generalmente estáticas y de compleja transformación por parte del profesor. Frente a esto, la UAO quiere fomentar, por un lado, el trabajo en comunidad, reconociendo que todos tienen saberes que pueden compartir para enriquecer las experiencias de aprendizaje: hay una inteligencia colectiva por la que

personas con diferentes niveles de comprensión del mundo pueden contribuir significativamente a la solución de problemas y a la generación de conocimientos, en un *crowdsourcing* educativo. Por otro lado, se entiende que la educación es activa y que los materiales deben ser dinámicos, transformándose continuamente en función de las particularidades del estudiantado que participa en un curso, la evolución de los contextos sociales y el estado del arte que fundamenta una práctica. Por ello, se da autonomía al profesor para que, desde los acuerdos establecidos por una comunidad educativa expresados en el microdiseño curricular, y desde los ambientes educativos, desarrolle de una manera fácil y flexible las experiencias y recursos para el estudio independiente.

- b) Del acento en la divulgación a la creación colectiva. La educación basada en conocimientos declarativos (información) se atribuye a la escuela moderna o tradicional, donde la enseñanza es el marco de referencia donde priman las prácticas concentradas en la transmisión de información o de conocimiento de un maestro a un “alumno”. Se trata de una educación bancaria. Dentro de un sector de la educación a distancia virtual, las plataformas tecnológicas han sido usadas como repositorios de contenidos que se difunden de manera masiva a los estudiantes. En su lugar, la UAO busca transformar el rol del estudiantado, de espectadores pasivos de conocimientos a protagonistas de las experiencias formativas. Esto es, se pretende descartar el enfoque de prácticas contemplativas dando en cambio preferencia a los ambientes vivos que posibilitan, no solo la socialización de recursos, sino también su negociación, práctica, transformación y creación colectiva.
- c) Del énfasis de la interactividad a la interacción. Mientras que la interactividad se refiere a las formas de selección, transformación y creación de recursos de las personas a través de interfaces digitales, estableciendo una relación hombre-máquina, la interacción da testimonio del intercambio y negociación entre personas. En este sentido, la comunicación humana pasa a ser el eje del proceso formativo. La UAO busca que sus ambientes educativos sean escenarios sociales, de lucha de ideas, de debate y de vinculación afectiva, donde afloren la amistad, la cofradía, los intereses, los deseos y los anhelos entre las personas.
- d) Del enfoque en la evaluación de conocimientos a las realizaciones dentro de los mismos contextos de actuación del estudiantado. La modalidad virtual tiene como reto el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores para el

desarrollo constructivo de la cotidianidad y las comunidades en las que habitan sus estudiantes. Se trata de un aprendizaje situado, entendido como un proceso de construcción de conocimientos basado en la vivencia y experimentación de saberes, prácticas y valores en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados, entendiendo que las significaciones sociales sobre dichos conocimientos dependen directamente del estudiante y su entorno cultural (se-miosfera). El diseño de experiencias de aprendizaje mediadas por las TIC se trata bajo un enfoque “enactivo”, que tiene en cuenta que el conocimiento se adquiere a través de la acción del organismo en el mundo. Es decir:

Se relaciona con el hecho de estar en un mundo que resulta inseparable de nuestro cuerpo, de nuestro lenguaje y nuestra historia social. Se trata de una interpretación permanente que no se puede aprehender adecuadamente como un conjunto de reglas y supuestos porque es una cuestión de acción e historia (Varela, 1996: 95).

En síntesis, la UAO en su modalidad virtual migra el acento de los contenidos educativos, y la forma en que se difunden, a la construcción de conocimiento en el marco de experiencias de aprendizaje mediadas por TIC.

Estructura

En términos curriculares, la modalidad de presencialidad cognitiva virtual, como trabajo del estudiante en el marco de un curso de créditos académicos, establece y organiza las actividades de aprendizaje para el logro de los objetivos formativos en tres escenarios de interacción: a) los encuentros sincrónicos en comunidad; b) los acompañamientos (sincrónicos y asincrónicos) del profesor al proceso formativo, y c) el estudio independiente que se desarrolla de forma asincrónica de manera individual o colectiva.

Así, la UAO no presenta un desarrollo previo de los recursos educativos para el trabajo autónomo, sino que describe en detalle las actividades de aprendizaje que se desarrollarán durante el curso, caracterizando las que serán de encuentro, acompañamiento y estudio independiente; referenciando los recursos y metaforizándolos visualmente, y adecuando y desplegando los ambientes educativos que se requieren para su puesta en escena.

Las experiencias de aprendizaje (actividades) virtuales están tipificadas de la siguiente manera:

Tipo 1. Interacción: actividades de interacción sincrónica y asincrónica donde predominan los intercambios, transformaciones y creaciones individuales y colaborativas entre profesor/estudiante.

Tipo 2. Interactividad: énfasis en actividades para el estudio independiente referido a propuestas formativas integradas por escenarios interactivos, que se desarrollan de manera asincrónica con acompañamiento del profesor.

Tipo 3. Actividades abiertas y masivas: énfasis en el estudio independiente sin ningún tipo de acompañamiento del profesor. Son experiencias diseñadas para ser dinamizadas por la propia comunidad a través de espacios de discusión asincrónica, objetos educativos y actividades gestionadas por el sistema.

Igualmente, en la modalidad virtual se contemplan combinaciones con la presencialidad física:

- a) *Blended learning*: parte del principio de secuencialidad. Se refiere a que en un programa académico puede haber cursos o módulos con encuentros que se desarrollan, en ocasiones de manera física y, en otras, de manera virtual. En esta perspectiva, los propósitos del curso y las actividades de aprendizaje determinan qué tipo de modalidad es la más pertinente.
- b) Híbrido: parte del principio de simultaneidad. Se refiere a la integración de las modalidades física y virtual en una misma experiencia educativa. Es un modo de flexibilización de la educación, que permite que en un ambiente de aprendizaje se encuentren, de manera presencial y virtual, estudiantes y profesores, localizados en contextos geográficos diversos, para transferir, intercambiar, transformar y cocrear conocimientos, habilidades y valores.

Metodología para el diseño de experiencias de aprendizaje mediadas por TIC

En el diseño de las actividades se han definido unos lineamientos, estructurados en tres dimensiones: pedagógica, tecnológica y comunicativa.

El proceso parte del reconocimiento de la comunidad (matriz cultural), y de sus formas de significación, creencias, costumbres y expresiones, con el fin de adecuar las experiencias de aprendizaje en virtud de sus necesidades, singularidades y contextos de actuación. Las apuestas en las dimensiones pedagógicas,

comunicativas y tecnológicas acudirán necesariamente a las matrices culturales como eje transversal y continuo de su implementación.

Con respecto a la dimensión pedagógica, se ha optado por diseñar propuestas formativas para el desarrollo de competencias de perspectiva lingüística (comunicativa). Estas propuestas presentan escenarios educativos basados en experiencias de aprendizaje, evitando que los contenidos de los cursos y actividades salgan mal ponderados. Los elementos que configuran esta dimensión van de lo macro a lo micro: desde el propósito educativo de la experiencia que se expresa a través de una serie de desempeños esperados, con sus respectivos niveles de acción (comprensión a la evaluación crítica, en términos de Bloom), hasta actividades de aprendizaje que se deben desarrollar con sus respectivas realizaciones (*performances*), que evidencien la(s) competencia(s) adquirida(s). Un aspecto a resaltar dentro de esta dimensión es que la experiencia es la que determina las mediaciones tecnológicas necesarias para su consecución.

La dimensión tecnológica se enfoca en los recursos o ambientes digitales. Por un lado, en el uso de materiales privados o abiertos ya disponibles, verificando el tipo de licenciamiento. Por otro, en aquellos que deben ser desarrollados a través de tres facetas: a) la comunicativa, donde se establece una taxonomía fundamentada en las modalidades textuales, para determinar la pertinencia de una forma simbólica con formato específico (visual, sonoro, textual) en función del tipo de “data” que la compone; b) la faceta educativa, que define desde una perspectiva cognitiva el tratamiento de los estímulos digitales visuales, sonoros y escritos que componen el recurso, para establecer su eficacia en el procesamiento cognitivo; y c) la faceta técnica, donde se crea un inventario de todas las posibilidades de producción (aplicativas), expresión simbólica (vectores, mapas de bits, audio, etc.) y de espacios electrónicos disponibles.

Por último, la dimensión comunicativa analiza el tratamiento expresivo de la experiencia de aprendizaje y de sus componentes a través de tres propiedades: la narración, que convierte un curso en una historia que es protagonizada por cada estudiante, combinando técnicas de *storytelling* y *gamification*; la figurativización de los cursos, que define personajes, colores, gráficos y elementos escenográficos del curso; y las formas de interacción presentes de carácter vinculativo, selectivo, transformativo y constructivo.

3. Formas de interacción de las experiencias de aprendizaje en la presencialidad virtual

Se pueden caracterizar dos escenarios para el despliegue de actividades de aprendizaje en la presencialidad virtual de la UAO: el primero está asociado a los encuentros sincrónicos y asincrónicos entre la comunidad académica: la exposición y el uso de recursos digitales; la problematización de saberes; la generación, transformación y creación colectiva de conocimiento; el intercambio; y el almacenamiento, publicación y distribución de recursos digitales. El segundo escenario se refiere al estudio independiente: la lectura y visionado de contenidos educativos, o la problematización, el intercambio y los desarrollos (tareas, proyectos, documentos, talleres, etc.). A continuación, se definen y describen los tipos y niveles de estas interacciones.

Interacciones para el encuentro sincrónico

- Exposición y uso de recursos digitales. Docente y estudiantes utilizan materiales escritos, sonoros, audiovisuales e hipermediales durante el encuentro y los enriquecen, complementan y transforman a través de trazos, efectos, textos e ilustraciones (formas simbólicas).
- Problematización. Docente y estudiantes retan, dinamizan, motivan y promueven la participación de la comunidad en las experiencias educativas. Se trata de indagaciones, cuestionamientos y retos.
- Generación, transformación y creación colectiva. Docente y estudiantes construyen en el contexto de la clase recursos académicos, como ideas, conceptos, fórmulas, ilustraciones, infografías, objetos, etc.
- Intercambio. Formas —uno a muchos, muchos a uno y muchos a muchos— en las que la comunidad intercambia, negocia, acuerda y transforma conocimientos.
- Almacenamiento, publicación y distribución de recursos digitales. Son las vías por las que el docente presenta los materiales a utilizar y cómo sistematiza, captura y publica las discusiones, transformaciones y construcciones derivadas de la clase.

Interacciones para el estudio independiente

- Lectura y visionado. Se trata de actividades de aprendizaje que requieren, para su desarrollo, explorar recursos hipermediales (escritos, sonoros, visuales y

- multimediales), como documentos en formato electrónico (.pdf, .epub), vídeos, secuencias gráficas, líneas de tiempo, infografías o experiencias 360°.
- **Problematización.** Es importante integrar (embeber) este tipo de actividad con las lecturas y visionados, en la medida en que permiten caracterizar múltiples niveles de comprensión de los mismos. Así, se posibilita que el profesor ajuste, de una manera más pertinente, la discusión o desarrollo de la actividad a las necesidades de los estudiantes.
 - **Intercambio.** Se trata de escenarios para el intercambio simbólico que se incorporan en una actividad de aprendizaje, como mensajería, chat, glosarios y foros.
 - **Desarrollos.** Pueden ser actividades individuales o colaborativas que implican desarrollos o realizaciones concretas, como tareas, talleres, mapas conceptuales, análisis de casos, síntesis, evaluaciones críticas, proyectos, entre otros.

4. Campus virtual: viabilizar la presencialidad virtual

Se entiende el campus virtual como un ambiente de naturaleza digital, percibido y experimentado audiovisualmente, que tiene como propósito la interacción simbólica de una comunidad a través de mediaciones tecnológicas para la transferencia, intercambio, negociación, transformación y creación colectiva de significados (conocimientos, prácticas y valores). El campus virtual de la UAO está integrado por:

Ambientes Audiovisuales de Aprendizaje (A3)

Es el escenario para el desarrollo de actividades de encuentro e interacción sincrónica entre los miembros de la comunidad académica, como *lectures*, asesorías, intercambios, discusiones, disertaciones, etc. Se cuenta con dos plataformas para dicha función: Zoom, que hace las veces de aula virtual, y Meet/HangOuts para los encuentros (fuera del aula) entre profesores y estudiantes. El A3 tiene tres objetivos: el intercambio sincrónico, la creación colectiva de conocimiento y el desarrollo de objetos educativos audiovisuales.

Cuando se realizan actividades para la modalidad híbrida (virtual y presencial) en aulas físicas que permiten la integración de estudiantes de manera virtual, se activan unas cámaras que logran que la experiencia sensorial del estudiante remoto sea similar a la que viven los estudiantes presenciales, a través de los siguientes planos:

- Panorámico (de atrás hacia adelante), que sitúa al estudiante remoto en el ambiente de aprendizaje.
- Cerrado de la pantalla interactiva y el profesor, cuando lo importante es el discurso que se enriquece (aumenta) con estímulos digitales.
- Directo sobre los estímulos digitales de la pantalla, cuando el recurso es más dominante que la gestualidad y posición del profesor.
- Interacciones entre los participantes, que construyen, transforman y comparan de manera rizomática sus recursos.
- Panorámico (de adelante hacia atrás), que permite que un profesor que participa remotamente se sitúe y observe comportamientos y actitudes de grupo presencial físico.

Pizarras virtuales

Smart Learning Suite es una pizarra interactiva en nube que enriquece las experiencias de los encuentros sincrónicos. Permite: el reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes; realizar comparaciones y lluvia de ideas grupales; problematizar los conocimientos de los participantes a través de preguntas cerradas o abiertas; el desarrollo de actividades basadas en juego; y realizar ejercicios prácticos de manera individual o colectiva.

Ambientes de creación y colaboración en nube (G-suite)

Con este instrumento se pone en práctica el paradigma de la educación en nube, presentando recursos educativos ubicuos (omnipresencia a través de internet), que son construidos y transformados (efecto palimpsesto) de manera sincrónica y asincrónica por una comunidad.

UAO virtual: sistema de gestión del aprendizaje (Moodle)

El sistema de gestión del aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés) posibilita la consulta y problematización de recursos educativos, la comunicación y el desarrollo de actividades de aprendizaje de manera asincrónica y la gestión de las interacciones educativas de los participantes.

5. Datos de la implementación

Ante la coyuntura del coronavirus, la UAO activó el 24 de marzo de 2020 su estrategia de presencialidad virtual², que ya estaba definida dentro de la Política Curricular (2019). 9.799 estudiantes recibieron clase bajo esta modalidad: 8.161 de pregrado profesional, 700 de pregrado tecnológico, 703 de especialización, 211 de maestría y 24 de doctorado³.

Según fuentes de información primaria (estudiantes matriculados, cursos existentes, ambientes de aprendizaje creados en función de cada curso y un sistema de reporte de clase e inasistencia de estudiantes), se puede asegurar que se desarrollaron más del 98% de las experiencias de aprendizaje planificadas en el primer semestre de 2020. Con respecto a las sesiones realizadas a través de A3/Zoom, entre el 24 de marzo y el 3 de abril, se desarrollaron 4.865 clases (sesiones) con una duración total de 142.838 horas, que contaron con la participación de 190.817 personas. Estos datos no incluyen el desarrollo de encuentros a través de otros escenarios que integran el campus virtual, pensados para la interacción de la comunidad, como la mensajería de texto por HangOuts y la videoconferencia por HangOuts/Meet.

Adicionalmente, la UAO ha liderado el proyecto Comunidades Globales de Aprendizaje de la Red Mutis, integrada por la Universidad Autónoma de Bucaramanga, la Universidad de Ibagué, la Universidad Tecnológica de Bolívar, la Universidad Autónoma de Manizales, la Corporación Universitaria Minuto de Dios, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (México), el Tompkins Cortland Community College (EE.UU.), la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (República Dominicana), la Universidad San Ignacio de Loyola (Perú), la Universidad Cooperativa de Colombia, además de por la UAO. En este proyecto se han desarrollado cursos de presencialidad virtual donde han participado estudiantes de diferentes universidades de la Red, en un escenario de encuentro en comunidad que les ha permitido compartir y enriquecer experiencias desde diferentes contextos geográficos y sociales en un solo ambiente educativo.

En síntesis, la presencialidad virtual es una apuesta por flexibilizar el espacio en el que se desarrollan las experiencias de aprendizaje, pero mantiene el requisito de tiempo de los encuentros de la comunidad académica y sus altos

² Estrategia de implementación de la modalidad virtual en la presencialidad: https://youtu.be/_KPrYztBkhA.

³ Cómo es en la práctica la presencialidad virtual: <https://youtu.be/b8oRxqj-WqY>.

niveles de interacción. La UAO viene trabajando en el desarrollo de 32 programas bajo esta modalidad: 11 pregrados, 16 especializaciones (12 ya en oferta), 3 maestrías y 2 doctorados (híbridos).

Referencias bibliográficas

- AFACOM (2004): *Marco de fundamentación y especificaciones de la prueba*, Bogotá, ECAES/ICFES.
- GALLEGO, G. (2017): *Ambientes electrónicos de aprendizaje en la Universidad Autónoma de Occidente*, Cali, Universidad Autónoma de Occidente.
- SÁNCHEZ, L. (2003): “La semiótica de Greimas: propuesta de análisis para el acto didáctico. Cauce”, *Revista de Filología y su Didáctica*, nº 26, pp. 469-490.
- VARELA, F. (1996): *Conocer*, Barcelona, Gedisa.
- VYGOTSKY, L. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press.
- ZUNZUNEGUI, S. (2003): *Pensar la imagen*, Madrid, Cátedra/Universidad del País Vasco.

10. Enseñar Relaciones Internacionales en tiempos de COVID-19. Desafíos didácticos desde la enseñanza virtual

Magdalena Bas Vilizzio

Profesora de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República (UdelaR) y doctora en Relaciones Internacionales por la Universidad Nacional de La Plata

1. Punto de partida: aprendizaje significativo a través de la pantalla

El 13 de marzo de 2020, detectados los primeros cuatro casos de COVID-19 en Uruguay, el rector de la Universidad de la República determinó la suspensión de las clases presenciales por una semana, posteriormente por tres. El 1 de abril decidió que en lo que restaba del primer semestre de 2020 la enseñanza se organizara en plataformas virtuales¹. Si bien los cursos de la licenciatura en Relaciones Internacionales contaban con apoyo virtual mediante una plataforma Moodle, las medidas adoptadas generaron una nueva situación a la que hacer frente: transformar cursos que habían sido pensados para una modalidad mayoritariamente presencial en cursos virtuales. La “corona-enseñanza” se había instalado.

En este contexto, el presente trabajo busca responder a las siguientes preguntas: 1) ¿cuáles son los desafíos que presenta generar aprendizaje significativo en el aula virtual y en un contexto de pandemia, en particular para la enseñanza de Relaciones Internacionales a nivel de grado?; 2) ¿qué actividades pueden plantearse virtualmente que permitan superar los desafíos y preparar a los estudiantes para el

¹ Comunicado disponible en: <http://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2020/04/comunicado-10-covid-191001042020.pdf>.

mundo pospandemia? Para su respuesta se analizará la experiencia del curso “Práctica de Comercio Exterior”, asignatura del quinto semestre de la licenciatura en Relaciones Internacionales (Universidad de la República).

Metodológicamente se parte de la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por Ausubel (1976). El autor señala que:

La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición) (Ausubel, 1976: 59).

En otros términos, los conocimientos a adquirir pasan a integrar la estructura cognitiva que ya posee el sujeto que aprende, y es el docente el encargado de tender puentes cognitivos entre los conocimientos previos del estudiantado (“ideas previas” en términos ausubelianos) y los nuevos conocimientos. Son las ideas inclusoras las que permiten al estudiante asimilar la nueva información y crear redes que las conecten lógicamente con la información que ya maneja.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, por consiguiente, parte de dos presupuestos: el uso de material potencialmente significativo para el sujeto que aprende y la predisposición de este. En cuanto al primero, el material debe ser lógico y psicológicamente significativo. El significado lógico está vinculado únicamente con la naturaleza del propio material, en el sentido de que este no sea arbitrario y posea significado por sí mismo, y sus partes se relacionen entre sí de forma coherente y lógica, no por simple yuxtaposición. En la enseñanza superior virtual, el uso de material potencialmente significativo no solo se refiere a la selección de recursos educativos (bibliográficos, audiovisuales, gráficos, etc.), sino también a la estructuración de estos recursos con las actividades propuestas. De nada sirve el visionado de un vídeo creado por el docente si el estudiante no tiene la posibilidad de aplicar el conocimiento a un caso concreto, resolver un problema o analizar críticamente la realidad a la que se enfrentará como futuro profesional.

Ahora bien, la interpretación de los materiales es siempre personal e íntima, característica que no se contradice con el hecho de que la recepción de los significados se hace, mayoritariamente, en un marco educativo (Pozo, 1989: 215). Por tanto, en un contexto universitario en el que prima la masividad y, por ende, los intereses y concepciones de la realidad varían, cobra especial relevancia la segunda característica del material educativo potencialmente significativo: el significado psicológico. Este se conecta con la experiencia, las concepciones,

los intereses, etc., que forman parte de la estructura cognitiva de cada aprendiz. Cada estudiante asimila los materiales de acuerdo al significado que su estructura cognitiva le asigna a cada uno.

El punto anterior va de la mano con la predisposición o motivación del estudiante para asimilar significativamente la nueva información, actividad que requiere mayor esfuerzo que el aprendizaje memorístico. Aunque el material educativo sea potencialmente significativo, si el estudiante no está dispuesto a hacer el esfuerzo de asimilarlo mediante el relacionamiento con el conocimiento del que ya dispone, el aprendizaje significativo no puede lograrse. Como señala Míguez:

Es fundamental incentivar el interés y la curiosidad de los estudiantes por la tarea a realizar, explicitar su utilidad y aplicabilidad, mostrar las estrategias para resolverla, la relevancia de adquirir esos conocimientos y procedimientos para su formación integral (Míguez, 2005: 9).

Ahora bien, la motivación tendrá lugar solo si el estudiante encuentra un “entorno para el aprendizaje crítico natural” (Bain, 2006), esto es, un contexto que colabore con el pensamiento crítico, que estimule a los estudiantes con preguntas que les interesen en un ambiente donde se mitigue el miedo a equivocarse. Dado que el estudiante es el centro del proceso, el rol del docente no puede quedar circunscrito al de un erudito o informante cualificado. Este debe operar como un articulador de los saberes presentes en el aula: el saber del estudiante (ideas previas en términos ausubelianos), el saber académico de la disciplina, el saber a enseñar (conocimiento útil en determinado momento y lugar) y el saber didactizado (construido por el docente en función del contenido de la asignatura, las ideas previas de los estudiantes y las reglas institucionales) (Bertoni, 2002).

En suma, entendiendo que el aprendizaje significativo a nivel universitario puede lograrse sin presencialidad, a continuación se identificarán los desafíos para la enseñanza virtual en Relaciones Internacionales en el marco de la pandemia de la COVID-19, y se analizarán algunas experiencias del curso “Práctica de Comercio Exterior”.

2. Identificando los desafíos

Enseñar Relaciones Internacionales en la actualidad, más allá de la pandemia de la COVID-19, ya representa un desafío para cualquier docente universitario.

En primer lugar, porque el objeto de estudio se estructura en torno a un creciente número de actores que inciden en una agenda heterogénea y dinámica, y dan pie a cambios en la naturaleza, fuentes y redistribución del poder (Sana-huja, 2008: 379), conformando una nueva geografía de poder, como la define Sassen (2010). En segundo lugar, porque su estudio y, por ende, su enseñanza-aprendizaje, están caracterizados por una tendencia a la mimesis, esto es, el análisis de los hechos “tal cual son”, tal vez como forma de neutralizar las narrativas políticas. No obstante, los hechos en sí mismos son susceptibles de múltiples representaciones conforme a los valores e intereses presentes en las posiciones de los actores y de quién los interpreta, aunque se pretenda ocultarlo bajo una supuesta objetividad académica.

Por tanto, a la enseñanza de una disciplina ya de por sí desafiante, se le suman los desafíos propios de la pérdida de la presencialidad y el desarrollo de cursos cuyos programas no fueron diseñados para operar virtualmente. Los desafíos de la flamante “corona-enseñanza” pueden agruparse en cuatro “C”: 1) conocer a los estudiantes en un aula virtual masificada (herencia del aula presencial masificada); 2) comunicar empleando herramientas que ayuden a vencer la mimesis de la disciplina y den lugar a la interpretación personal de la realidad, pero sin perder el rigor científico; 3) conservar la motivación del grupo de estudiantes con actividades diversas e innovadoras, que contemplen diferentes formas de incorporar significativamente nuevos conocimientos y evaluarlos; y 4) contextualizar el aprendizaje a una coyuntura de incertidumbre pero sin olvidar brindar instrumentos para pensar y actuar el día después de la pandemia.

3. Conocer y comunicar

Conocer a los estudiantes en un contexto de enseñanza de grado y aulas masificadas (cientos o varios cientos de estudiantes) es un reto *per se*, sean aulas presenciales o virtuales. Puntualmente, en el curso “Práctica de Comercio Exterior”, se trabaja con aproximadamente 140 estudiantes activos. Se entiende por estudiantes activos aquellos que realizaron al menos dos de las evaluaciones parciales propuestas². He aquí el primer desafío para el aprendizaje a través de las pantallas: al perder la presencialidad, el docente no tiene un ámbito para co-

² Al momento de la redacción de este trabajo el curso se encontraba en marcha. Por tanto, no fue posible manejar otros indicadores, como la realización de todas las evaluaciones sumativas o la aprobación/reprobación.

nocer personalmente y de primera mano la estructura cognitiva de sus estudiantes. Sin embargo, mediante las preguntas y comentarios planteados en foros o mensajes, puede percibir y hacer un seguimiento de los intereses, ideas previas y concepciones presentes en el estudiantado. Aun así, existe el riesgo del anonimato, al igual que en los cursos presenciales masivos.

Tomar consciencia del riesgo es el primer paso para avanzar. El segundo paso es trabajar para mantener la relación (enviar comunicaciones periódicas, responder mensajes dentro de determinados plazos, etc.), animar a los estudiantes a comunicar sus dificultades u ofrecer asistencia aun en aspectos del aprendizaje que exceden a la materia (por ejemplo, competencias digitales). Si en una clase presencial masificada un docente debe sacrificar parte del tiempo en explicar a los estudiantes qué se espera de ellos en las tareas asignadas o cómo se evaluarán los conocimientos (Kas y Sheppard, 2015: 431), en una clase virtual dichas explicaciones no pueden obviarse. Por consiguiente, la preparación de las consignas de las actividades y evaluaciones necesariamente consumirá más tiempo para el docente. La precisión en el lenguaje, la elaboración de una lista de “preguntas más frecuentes” respecto a una tarea o el diseño de rúbricas de evaluación son elementos fundamentales.

El segundo desafío se resume en el término “comunicar”, una actividad que parece sencilla para un docente que cuenta con experiencia previa. Sin embargo, desde el abordaje de la teoría del aprendizaje significativo, enseñar no es simplemente transmitir conocimientos. Como explican Kas y Sheppard:

La idea de enseñar hoy no es brindar a los estudiantes información empaquetada y tareas, sino lograr que empleen activamente el conocimiento adquirido, haciéndolo propio, siendo capaces de expresarlo, discutirlo y llevarlo a la práctica³ (Kas y Sheppard, 2015: 431).

Por tanto, comunicar desde y en la virtualidad es mucho más que usar una plataforma virtual como repositorio de documentos en formato PDF y enviar un mensaje indicando cuál corresponde leer en la semana.

Para el curso “Práctica de Comercio Exterior” se optó por modalidades de comunicación asincrónica, en particular grabar vídeos cortos para cada tema y cargarlos en YouTube, con el posterior enlace en la plataforma virtual de la universidad. Se eligió esta modalidad por varios motivos. La mayoría de los cursos

³ Traducción propia.

de la licenciatura se desarrollan en formato sincrónico, mediante salas de videoconferencia siguiendo los horarios de los cursos presenciales. Así, el uso de una modalidad diferente permite a los estudiantes mayor flexibilidad horaria en un momento excepcional. Asimismo, la visualización de un vídeo en YouTube puede realizarse desde cualquier dispositivo, incluso con una conexión a internet débil o inestable. Por último, el uso de YouTube como plataforma es una manera de estar donde los estudiantes están en la actualidad.

El rodaje de los vídeos, aun siendo breves (entre 20 y 35 minutos), conlleva tiempo de preparación del guion y de los materiales necesarios, además de la grabación, edición y carga en línea, y del tiempo que insume la preparación académica para el desarrollo de un tema en particular, aspecto que es compartido con las clases presenciales o virtuales sincrónicas. Es posible que en otras asignaturas se pueda recurrir al visionado y/o edición de vídeos grabados por terceros, incluso series y películas⁴. No es el caso de la asignatura bajo análisis que, por su característica de ser una unidad curricular del eje de aplicación, determina la necesidad de grabar vídeos específicos, aun cuando la profesora del curso no se convirtió en *youtuber*, ni sugirió que se suscribieran a su canal.

4. Conservar la motivación y contextualizar

El tercer desafío en la enseñanza virtual es conservar la motivación del grupo de estudiantes. No hay recetas preestablecidas para despertar su motivación, y estos deben estar predispuestos a incorporar significativamente la nueva información, como señala Ausubel (1976). Sin embargo, ofrecer un conjunto de actividades diferentes en su formato y modalidad de realización coadyuva a la motivación intrínseca, al tiempo que da pie a evaluar diversas competencias. Ahora bien, ¿fue posible diseñar un curso con estas características en medio de la pandemia? La respuesta inicial necesariamente es negativa, debido al carácter disruptivo de la pandemia de la COVID-19 sumado a que la modalidad cursada era presencial. Por tanto, la pregunta debe reformularse: ¿es posible reestructurar un curso para que tenga las características señaladas aun en medio de la pandemia? En esta ocasión, la respuesta es afirmativa.

Para el curso analizado se optó por las siguientes actividades tradicionales: cuestionarios de opción múltiple y verdadero/falso, en Kahoot y Moodle; lec-

⁴ En este sentido véase el trabajo de Lobasz y Valeriano (2015).

tura guiada de informes gubernamentales sobre comercio internacional; análisis de jurisprudencia con preguntas que guían la comprensión; y resolución de casos prácticos⁵. Algunas de estas instancias obraron como evaluación formativa y otras como evaluación sumativa. Adicionalmente, se buscó romper con el uso de materiales tradicionales mediante la introducción del análisis de artículos de prensa, tapas de revistas como *The Economist*, *Time* o *The New Yorker*, o caricaturas que ilustraban diferentes aspectos del comercio internacional o del impacto de la COVID-19 en las relaciones económicas internacionales y la gobernanza global.

El estudio de la coyuntura, parte fundamental de la preparación de grado en Relaciones Internacionales, suele ser un potente motivador para los estudiantes, ya que les da la posibilidad de conectar conceptos teóricos con el mundo real (Glazier, 2015: 271). Mediante una redacción clara y precisa de la consigna de la tarea en la que se empleen las caricaturas, el docente debe tender puentes cognitivos entre las ideas previas y las nuevas ideas que provienen directamente de la realidad.

Ahora bien, si se opta por trabajar con caricaturas, ello necesariamente implica tener presente la tendencia a la mimesis en el estudio de las Relaciones Internacionales. En este sentido, Bleiker (2001) ha propuesto un “giro estético” en materia de Teoría Política internacional, que puede aplicarse a las Relaciones Internacionales en general. El autor señala que, a diferencia del abordaje mimético que busca una representación de los hechos tan realista y auténtica como sea posible, el abordaje estético “asume que siempre existe un espacio entre una forma de representación y aquello que es representado”⁶ (Bleiker, 2001: 510). Esta relación entre significante (representación) y significado (objeto que se representa) es visible en la interpretación que diferentes sujetos pueden dar a un mismo objeto. En el proceso de enseñanza-aprendizaje se presenta con base en el juego entre las ideas previas y la incorporación del nuevo conocimiento, especialmente en las ciencias sociales.

El abordaje estético que propone Bleiker puede verse con claridad, por ejemplo, desde la pintura. El famoso cuadro *Las Meninas* de Velázquez (1656) fue “versionado” por Pablo Picasso con una serie de 58 cuadros (1957) o por Salvador Dalí (1975-1976). Los pintores interpretan (o reinterpretan) el cuadro ori-

⁵ Sobre los dilemas a los que deben enfrentarse los estudiantes al resolver un caso práctico y la propuesta de un modelo para superarlos (enfocado en otra asignatura: Derecho Internacional Público), véase: Bas Vilizzio (2019).

⁶ Traducción propia.

FIGURA 1. Palacio Salvo y sus reflejos (Montevideo, mayo de 2020)



Fotografías: Magdalena Bas Vilizzio

ginal (o la escena original), cada uno con su estilo, trazos y paleta de colores; en otros términos, representan un objeto conforme a su manera de ver el mundo.

La misma relación se manifiesta en la fotografía, como en la imagen 1 del Palacio Salvo (Montevideo) y sus reflejos. También en otras formas de arte más populares, como los cómics⁷ o las caricaturas; esta última manifestación es la que se empleó en el curso bajo análisis.

Si la interpretación de los significados es íntima y personal, pero mayoritariamente contextualizada en un marco educativo (Pozo, 1989), la propuesta de tareas que incluyan el uso del arte debe partir, metodológicamente, de un abordaje estético. De hecho, cualquier actividad puede iniciarse desde esta perspectiva, de un modo que respete las múltiples concepciones sin perder el rigor científico o caer en la interpretación desde fanatismos que poco aportan a la comprensión de los conceptos de la disciplina. El docente debe dar lugar a la propia voz de los estudiantes, interpelarlos para lograr un análisis crítico, trascendiendo y aceptando ideas diferentes a sus propias convicciones. Asimismo, implica que el profesor sea capaz de romper con una distinción preconcebida entre el arte y la cultura popular, y apele a la sensibilidad como parte del aprendizaje (Ramel, 2018: 361).

Finalmente, el cuarto desafío de la enseñanza virtual es contextualizar, elemento común para todas las áreas del conocimiento, en particular para las cien-

⁷ Para el trabajo con cómics, véase: Coyle y Mealy (2019).

cias sociales. El reto es hacer jugar a la asignatura Práctica de Comercio Exterior dentro de una coyuntura internacional dinámica, en medio de un bucle informativo sobre la COVID-19 y sus efectos económicos, pero sin perder de vista que también debe prepararse a los estudiantes para ejercer su profesión el día después de la pandemia. Con estas ideas en mente, se planteó un ejercicio que combina el uso de la tecnología y el análisis crítico, apostando por acercar al aula aquellos lugares comunes entre los estudiantes: las redes sociales.

Se diseñó una tarea en la que se propuso buscar un tuit, dentro de un rango de tiempo determinado, y comentarlo en un audio de 60 segundos en clave de comercio internacional. En la consigna se indicó expresamente que el comentario no podía ser de tipo político-partidario, aun si el emisor del tuit era un político. Asimismo se incluyó información respecto a los formatos aceptados por la plataforma Moodle donde los estudiantes debían cargar los archivos: captura de pantalla del tuit y archivo de audio. Se completó con un listado de “preguntas más frecuentes” relativas a cómo abrir una cuenta en Twitter, sugerencias de cuentas a seguir, cómo hacer una captura de pantalla, entre otros. Por último, se puso a disposición de los estudiantes la rúbrica de evaluación, basada en tres dimensiones: contenido y relación con los temas de la asignatura, precisión y síntesis, y exposición.

Los detractores del uso de las redes sociales, dentro y fuera del aula, podrían pensar que se trata de una tarea poco académica, que relega la función del docente a la de un mero espectador, o que el grado de cumplimiento o interés por parte de los estudiantes sería bajo en función de una consigna poco habitual. El resultado obtenido demuestra que, cuando un estudiante aplica los conceptos a la realidad, conecta ideas entre sí y aprende rebasando los límites de la asignatura. El docente sigue siendo el articulador de los saberes en el aula, y este tipo de actividad refuerza el saber a enseñar y el saber didactizado. Adicionalmente, una tarea poco habitual invita a reflexionar sobre la asignatura desde una posición que puede ser incómoda, pero por tanto desafiante. Así se potencia el desarrollo de competencias vinculadas a la creatividad, la comunicación efectiva y el uso de la tecnología.

Ahora bien, las nuevas tecnologías no son *per se* una “panacea pedagógica”, en palabras de Thorton (2012: 102), ni su buen uso es una obviedad por tratarse de un curso virtual. En tareas como la descrita, el uso de Twitter es un ejemplo de cómo las redes sociales pueden favorecer el aprendizaje significativo, conservar la motivación, y contextualizar contenidos teóricos. Pero la docencia no se termina con la presentación de la consigna de la tarea y su posterior corrección. El

profesor sigue cumpliendo el rol de tender puentes cognitivos para “buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información” (Eco, 2016: 91), que es amplia y abundante pero también dispersa y no siempre fidedigna, especialmente en tiempos de teorías conspiratorias y noticias falsas.

5. A modo de cierre: ¿claves para pensar la enseñanza pospandemia?

Los desafíos que plantea la enseñanza de las Relaciones Internacionales en tiempos de COVID-19 son cuatro: conocer al estudiantado en un contexto de masividad, comunicar para impulsar una interpretación personal de la realidad pero sin perder el rigor científico, conservar la motivación con tareas diversas e innovadoras, y contextualizar los contenidos teóricos. No son desafíos exclusivos de la disciplina, ya que se comparten con otras y la experiencia narrada es reaplicable a otros cursos, particularmente en ciencias sociales. Pero ¿son aplicables a la enseñanza pospandemia? En principio sí, aunque la dinámica de las actividades podrá cambiar una vez se pueda retornar a las aulas presenciales. Por ejemplo, es posible optar por dedicar un espacio de cada clase a comentar tuits o caricaturas de manera oral.

Más allá de los cambios puntuales que sea necesario realizar, el diseño del curso deberá contemplar los cuatro desafíos mencionados, ya que estos exceden la enseñanza virtual en una situación excepcional. Las claves para pensar la enseñanza pospandemia estarán en seleccionar actividades mediante las cuales se propicie el aprendizaje significativo sin aburrir, abrumar o abandonar a los estudiantes a su suerte, aceptar y corregir los errores cometidos en la etapa de la “corona-enseñanza”, y comprender que el aprendizaje siempre es multidireccional.

Referencias bibliográficas

- AUSUBEL, D. (1976): “Significado y aprendizaje significativo”, en AUSUBEL, D. *et al.*: *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Ciudad de México, Trillas.
- BAIN, K. (2006): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, Universitat de València.
- BAS VILIZZIO, M. (2019): “Trabajar con casos prácticos en Derecho Internacional Público. Una historia de cuatro dilemas”, *Revista electrónica de Derecho Inter-*

- nacional Contemporáneo*, Año 2, nº 2, La Plata, IRI-UNLP, pp. 17-23. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/Redic/article/view/9599/8482>.
- BERTONI, E. (2002): “La transposición didáctica. Un campo de reflexión con múltiples posibilidades para la docencia”, *Conversación, Revista de reflexión y experiencia educativa*, nº 1.
- BLEIKER, R. (2001): “The aesthetic turn in international political theory”, *Millennium: Journal of International Studies*, vol. 30, nº 3, pp. 509-533. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/03058298010300031001>.
- COYLE, D. y MEALY, P. (2019): “Can Comics Save International Relations?”, *Foreign Policy* (5 de noviembre). Disponible en: <https://foreignpolicy.com/2019/11/05/comics-academics-save-ir-international-relations/>.
- ECO, U. (2016): “¿De qué sirve el profesor?”, en ECO, U.: *De la estupidez a la locura. Crónicas para el futuro que nos espera*, Montevideo, Penguin Random House, pp. 89-92 (publicado originalmente en 2007).
- GLAZIER, R. (2015): “Teaching international relations”, en ISHIYAMA, J. et al. (eds.): *Handbook on Teaching and Learning in Political Science and International Relations*, Cheltenham, Edward Elgar Pub, pp. 265-276.
- KAS, K. y SHEPPARD, E. (2015): “Best practices in undergraduate lecturing: how to make large classes work”, en ISHIYAMA, J. et al. (eds.): *Handbook on Teaching and Learning in Political Science and International Relations*, Cheltenham, Edward Elgar Pub, pp. 422-433.
- LOBASZ, J. y VALERIANO, B. (2015): “Teaching international relations with film and literature: using non-traditional texts in the classroom”, en ISHIYAMA, J. et al. (eds.): *Handbook on Teaching and Learning in Political Science and International Relations*, Cheltenham, Edward Elgar Pub, pp. 399-409.
- MÍGUEZ, M. (2005): “El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión”, *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, vol. 1, nº 3. Disponible en: <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/mmiguez.pdf>.
- POZO, J. I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Ediciones Morata.
- RAMEL, F. (2018): “Teaching International Relations through Arts: some lessons learned”, *International Studies Perspectives*, vol. 19, nº 4, pp. 360-374.
- SANAHUJA, J. A. (2008): “¿Un mundo unipolar, multipolar o apolar? El poder estructural y las transformaciones de la sociedad internacional contemporánea”, en VV. AA.: *Cursos de Derecho Internacional de Vitoria-Gasteiz 2007*, Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 297-384. Disponible en: https://eprints.ucm.es/42540/1/Un_mundo_unipolar_multipolar_o_apolar_E.pdf.

- SASSEN, S. (2010): “Desnacionalización de las políticas estatales y privatización de la producción de normas”, en GUNTHER, T. *et al.*: *Estado, soberanía y globalización*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes/Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, pp. 105-137.
- THORNTON, S. (2012): “Issues and controversies associated with the use of new technologies”, en GORMLEY-HEENAN, C. (ed.): *Teaching Politics and International Relations*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

11. Facebook más allá del aula. Usos y retos para el proceso de enseñanza-aprendizaje compartido de la historia y las humanidades

Santiago Paúl Yépez Suárez

Investigador ecuatoriano y máster en Estudios Americanos por la Universidad de Sevilla

1. Introducción

Actualmente, según la plataforma Hootsuite, dedicada a analizar y gestionar el impacto de las redes sociales a nivel mundial, Facebook lidera el grupo de las plataformas sociales con 2.449 millones de usuarios activos en un mes, y la población comprendida entre los 18 y 34 años de edad es la más frecuente en el uso de esta red (Mejía Llano, 2020).

Algunos sociólogos, como Zygmunt Bauman, plantean que Facebook es la principal plataforma que canaliza los deseos, sentimientos y motivaciones de los jóvenes, como si estos fueran una carnada o propina para beneficio de la industria del consumo (Bauman, 2013: 63-66). No obstante, al margen de esta visión relacionada con la tesis de la modernidad líquida, precisamente los sitios web que están gratuitamente disponibles entre las opciones de Facebook permiten que el consumidor corriente se transforme en un consumidor del conocimiento y del saber, según el diseño, impacto e interacción de las páginas adheridas a Facebook destinadas a la educación.

En efecto, la presente propuesta investigativa sobre el uso de Facebook como plataforma educativa del proceso de enseñanza-aprendizaje compartido tiene el objeto de analizar los usos didácticos y metodológicos en historia y las humanidades. En 2018, se creó del sitio web de artes y humanidades denomi-

nado “Vidas Virreinales”, que dedica su contenido a la Historia virreinal hispanoamericana, página que en la actualidad ya cuenta con más de 7.400 seguidores¹.

Es menester señalar que, en las páginas web, las fuentes visuales, documentales y artísticas lideran el campo de las ciencias sociales, particularmente en cuanto a Historia, Artes y Humanidades se refiere. Sin embargo, el uso correcto, honesto y productivo de estas páginas es el punto clave para entender cómo se pueden organizar los procesos de investigación y aprendizaje en un entorno digital entre educandos y docentes.

Como se ha señalado, el gigante Facebook es la plataforma virtual más usada y compartida entre el grupo poblacional en edad universitaria. Estas condiciones nos plantean obstáculos, pero también innumerables oportunidades para canalizar esta red como un campo fructífero de investigación de acuerdo con un adecuado trabajo metodológico. Por lo tanto, se tomará el ejemplo de “Vidas Virreinales” para objetivar la metodología practicada, a fin de que los y las docentes y estudiantes relacionados a los grados y posgrados en Historia y Humanidades puedan tomarla como modelo experiencial, creativo y funcional en su didáctica.

Los avances didácticos que se presentan a continuación partieron de las experiencias digitales que impulsaron investigadores y docentes de Historia de la Universidad de Sevilla (España), la Universidad de Aquino (Bolivia) y la Universidad Central del Ecuador, al diseñar un aula virtual abierta a través de Facebook destinada a sus estudiantes. No obstante, como se verá, nuestras expectativas rebasaron los límites de aquellos centros universitarios, llegando las publicaciones y su alcance a otros centros educativos, museos, bibliotecas y demás entes activos en el mundo virtual.

2. Breve estado de la cuestión

Desde 2010 se ha relacionado a Facebook y Twitter con el aprendizaje colaborativo, y una de sus primeras adaptaciones al contexto de la educación superior se produjo en la Universidad del Norte (Colombia). En esta universidad, Facebook fue empleada en el curso de Introducción a la Economía, impulsando a los estudiantes a subir y discutir las imágenes relacionadas entre esta ciencia y la vida cotidiana (Ricardo y Chavarro, 2010: 6-8).

¹ Anexo n° 1.

Otro ejemplo similar se encuentra en los cursos de formación docente continua en la enseñanza de Historia, de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires en 2016 (Meschiany y Hendel, 2017). Por su parte en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), dentro de la licenciatura en Psicopedagogía, Facebook ha sido bien acogida en la relación docentes-educandos y educandos-educandos, como un instrumento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) para la mediación (Rama y Chiecher, 2012: 46).

De modo paralelo, en la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina), Facebook ha sido empleada para organizar un taller de lectoescritura como aprendizaje colaborativo, permitiendo que sus estudiantes puedan compartir material multimedia, criterios, discusiones y demás *posts* virtuales desde un enfoque flexible y no jerarquizado por parte de los maestros (Álvarez y López, 2013: 1-7).

Una de las experiencias más afines a la del actual trabajo investigativo por el grado de colaboración interuniversitaria proviene del uso compartido de Facebook entre los Grados de Educación Primaria de las Universidades de Málaga, Almería y Valladolid, cuya principal motivación era crear un modelo alternativo en la formación del futuro profesorado. Al compartir fotos, documentos, trabajos grupales y demás experiencias, contribuía a la formación narrativa de los educandos a través de un grupo cerrado en Facebook (Rivas *et al.*, 2016: 56-64).

3. “Vidas Virreinales”, un entorno virtual de aprendizaje e investigación

La página “Vidas Virreinales” nació como un espacio virtual en donde concurre la Historia virreinal hispanoamericana —mal llamada Historia colonial—, junto con la Historia del Arte, la Antropología, la Sociología y la Historia de la vida cotidiana². De forma previa a su creación, fue necesario realizar un diagnóstico de otras páginas similares que existen en Facebook, para calibrar su alcance, contenido y público de interacción.

La página fue planteada como un aula virtual compartida, y se solicitó a los estudiantes³ y docentes de distintas universidades que elevaran sus publicacio-

² Enlace disponible en: <https://www.facebook.com/vidasvirreinales/>.

³ En adelante se usará el término “participantes” puesto que los *posts* de la página rebasaron el entorno de las aulas y fueron producidos por docentes, estudiantes e investigadores de diferentes centros académicos.

nes a dicha red, a partir de un contundente y objetivo proceso investigativo, tanto de documentación física y virtual, como de búsqueda de fuentes visuales artísticas, tales como pinturas, grabados, esculturas, fotografías, entre otras.

La búsqueda de fuentes visuales y literarias en el mundo digital planteó la necesidad de que docentes e investigadores establecieran previamente un conjunto considerable de sugerencias, de forma similar a determinadas experiencias educativas afines (Meschiany y Hendel, 2017: 156). En efecto, se identificaron repositorios y bibliotecas virtuales relacionadas con la historia de América en tiempos virreinales, en buena cantidad y de variada índole, suficientes para crear un aula virtual mediante un sitio web dentro de Facebook. Es más, desde hace algunos años, el uso de los archivos nacionales digitales ha venido incorporándose a la enseñanza obligatoria en los estudiantes de Historia como una nueva forma de investigación (Fernández, 2006: 27). En el Anexo n° 2, se mencionan los portales más sobresalientes, que fueron y siguen siendo consultados para las publicaciones de “Vidas Virreinales”.

En sus primeros días de existencia, se propuso que la página de Facebook enlazara a un blog y que sus contenidos fueran compartidos desde allí. No obstante, este cometido resultó infructuoso puesto que, desde las primeras publicaciones, Facebook demostró ser la fuente más directa y simple para acceder y utilizar los contenidos, destinados a un amplísimo público universitario y no universitario. Por tal razón, se prefirió publicar solamente en la red social, puesto que además ofrece a los sitios web la ventaja de, entre otras, observar las estadísticas de alcance y contenido, seguidores, *likes*, comentarios, porcentaje de publicaciones compartidas, etc. En síntesis, Facebook se traduce como un amplísimo portal metavirtual que democratiza la educación digital compartida mucho más que páginas, blogs y las redes sociales de la web (Dussel y Quevedo, 2010: 66).

4. Las tareas: primeras experiencias metodológicas

En el desarrollo de esta experiencia, los estudiantes y demás colaboradores de la página debieron realizar *posts*, a través de un riguroso esfuerzo investigativo de una temática libre y opcional relacionada con los contenidos de la asignatura, en este caso, la Historia de América, siguiendo las pautas de una pedagogía cognitiva flexible de acuerdo con las tesis de Jerome Bruner (1988). La investigación abarcaba, por una parte, la consulta de fuentes primarias, documentales y se-

cundarias; mientras que, por otro lado, se basaba en examinar las fuentes artísticas relacionadas con la temática, de acuerdo con una coherente crítica de fuentes, característica de todo proceso investigativo que guía al método histórico (Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2001: 22-23).

Al principio no se establecieron los límites de cada texto compartido en los *posts*. Sin embargo, se constató que los artículos con más de 1.600 palabras carecían de una considerable audiencia e interacción entre los seguidores. Por tal razón, se optó por limitar la extensión en un margen comprendido entre las 500 y las 700 palabras, esto es, entre una carilla y carilla y media en formato A4. Tal limitación de los escritos dio resultados positivos al aumentar los *likes*, seguidores y contenidos compartidos de cada publicación.

De esta manera, los participantes de la página exhiben su capacidad de análisis y síntesis al “postear” textos resumidos, pero a partir de un trabajo investigativo cabal en el uso de las fuentes. En cuanto al proceso investigativo, los participantes deben citar al final de cada publicación las fuentes analizadas, ya sean documentales, secundarias o artísticas, si el texto se publica acompañado de imágenes que lo sustentan.

Al principio, pese a los esfuerzos de los participantes —que tenían una considerable libertad investigativa en el marco de la asignatura—, el crecimiento del alcance, seguidores y *posts* compartidos evolucionaba lentamente. Estas circunstancias incidieron para variar de alternativas en los *posts*, a fin de llegar a un público más amplio, sin perder la calidad de las investigaciones. En consecuencia, se estableció crear vídeos cortos e interactivos de un máximo de dos minutos, en el que se reflejasen las fuentes investigadas y la capacidad de síntesis de los participantes.

Esta nueva modalidad planteó la problemática de que no pocos de los participantes carecían de un conocimiento mínimo en edición de vídeos. No obstante, el docente investigador propuso la utilización del programa Filmora 9, difundiendo entre los participantes un tutorial sobre cómo editar vídeos simples y contundentes para subirlos al aula virtual de Facebook. Sin embargo, cada vídeo, por corto que fuera, debía tener un formato de estilo documental, acompañado de música, textos cortos y precisos y, sobre todo, de imágenes que secundasen el tema y contenido publicado.

Los vídeos plantearon otra dificultad referente a los créditos y licencias de música e imágenes utilizadas. Por lo tanto, se investigaron en la web algunas páginas que ofrecen música gratuita, de dominio público y sin copyright. La mejor página y más variada que se encontró, con pistas de célebres composito-

res del barroco y el romanticismo —el estilo musical que más se acoplaba a la época virreinal— fue la de Musopen⁴.

En cuanto a las fotografías, que abarcaban un cúmulo rico y variado de obras de arte, se consultaron varios sitios web que correspondían a museos, bibliotecas virtuales, repositorios y colecciones artísticas digitalizados. Se comprobó que la mayor parte de estos sitios, en donde se pueden descargar automáticamente fotografías de pinturas, esculturas, grabados, arquitectura e indumentaria, ofrecían la posibilidad de publicar sus fondos digitales, siempre y cuando se coloquen los créditos de las fotos, y se destinen específicamente a sitios web educativos y sin fines de lucro.

La experiencia de las publicaciones de vídeos cortos funcionó con resultados que rebasaron las expectativas, puesto que llegaban a un campo amplísimo de seguidores al ser compartidos por páginas similares; los *posts* tomaron características mucho más lúdicas que cualquier otro tipo de publicación, y el proceso investigativo reforzó la creatividad de los participantes en cuanto al diseño y la edición de vídeos.

En determinadas experiencias didácticas en educación artística virtual, se ha planteado como objetivo formativo entre los educandos ejercitar sus facultades en el diseño gráfico, debido a la demanda e impacto social que supone su producto (Nuere, 2002: 96). Parece ser que la producción de vídeos, como estrategia metodológica en las tareas de los participantes, demandó más compromiso, creatividad e investigación, para que llegase de forma más cómoda y directa a la audiencia. No obstante, las publicaciones en la página continuaron alternando, aparte de los vídeos, textos e imágenes.

Otra estrategia que funcionó, y tuvo una especial acogida en la audiencia, fue que las publicaciones sobre series artísticas —específicamente de pintura barroca de los siglos XVII y XVIII— relacionasen la historia del arte con la historia convencional. Los álbumes de series ofrecían un número considerable de fotografías de obras de arte, acompañadas de una síntesis descriptiva de la iconografía e iconología. Por consiguiente, este tipo de publicaciones estimuló a los participantes a trabajar en el estudio de la historia mediante el análisis y la interpretación artística.

Los *posts* sobre series artísticas plantearon la necesidad, en algunos participantes, de acudir a determinados museos para tomar fotos de las obras, con el fin de construir su propio archivo fotográfico e incorporarlo a las publicacio-

⁴ Enlace de Musopen, disponible en: <https://musopen.org/es/>.

nes de “Vidas Virreinales”. Estas experiencias supusieron un nuevo reto: investigar en los lugares *in situ*, y formar en el aula virtual de Facebook una creciente galería o pinacoteca digital, producto de las propias tareas de los participantes.

En varias publicaciones de los participantes se incluyó la adecuación del material visual junto con un extracto de texto literario. Por ejemplo, en una publicación de un conjunto pictórico titulado *Políptico de la muerte* del siglo XVIII, procedente de México, se incorporó un texto literario sobre el *memento mori* en el que se describían los imaginarios del bien morir de acuerdo con los imaginarios católicos de aquella época en cuanto a la muerte.

La necesidad de acompañar los escritos con fotografías de determinadas obras de arte impulsó a los participantes a investigar en libros y códices de los siglos XVI al XVIII, en donde era frecuente la incorporación de ilustraciones y grabados referentes a los imaginarios sobre América por parte de viajeros, cronistas y autoridades. De esta manera, los participantes e investigadores, o bien hacían un trabajo interpretativo de un grabado, pintura e ilustración, o utilizaban aquellos recursos visuales como una alegoría al texto de los *posts*. En efecto, la textualidad y el simple relato literario puede nutrirse a través de la visualidad iconográfica, aportando al proceso investigativo el factor experiencial (Rivas *et al.*, 2016: 59).

Finalmente, el ejercicio de la traducción de determinadas fuentes documentales permitió que se publicasen *posts* sobre extractos de libros, cuya literatura recogía los relatos de variados escritores, no sin antes traducir algunos de estos textos y presentar a la audiencia una fuente primaria dispuesta a ser interpretada, discutida y analizada por la comunidad virtual.

5. Opciones didácticas en la investigación a partir de un aula virtual en Facebook

Los entornos virtuales de aprendizaje ofrecen, sin duda alguna, una experiencia motivadora y especial para fomentar las tareas investigativas entre los educandos. La ciencia cognitiva merece especial interés al enlazar el placer con los procesos cerebrales de atención, información, conocimiento y memoria de los sujetos. Un *like*, una publicación compartida o comentada, son indicios virtuales que llegan a ser percibidos por los internautas como formas de atención, reconocimiento y valoración de sus criterios, pasando de la cognición a los procesos metacognitivos en cuanto a la autorregulación de la conducta (Kowszyk *et al.*,

2016: 228). Los botones de reacciones en forma de emoticón —me gusta / me encanta / me importa / me divierte / me asombra / me entristece / me enoja— posibilitan que los autores observen las respuestas emotivas y las diversas sensaciones de su grupo lector, es decir, la crítica de su naciente audiencia.

En el caso de la experiencia de los *posts* de “Vidas Virreinales”, estos criterios valorados son productos investigativos de los participantes, tras un trabajo que bien podría catalogarse de periodístico por su forma de adquirir información, a través de recursos documentales textuales y artísticos. El estudiante observa cómo su trabajo es valorado por la audiencia virtual, ofreciéndole estímulos para pulir su calidad investigadora por medio de los comentarios a sus *posts*, y adaptándose a su audiencia (Fernández, 2006: 28).

De esta manera, los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, específicamente desde Facebook, pueden ser el arquetipo de la educación de un futuro próximo o inmediato. Algunos investigadores encasillan a Facebook como un medio digital que promueve la socialización y la construcción colectiva del conocimiento como proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia (Moreno, 2010: 75).

El diseño investigativo quizá sea la característica más innovadora de la propuesta de “Vidas Virreinales”. Los estudiantes defienden sus tareas investigativas mediante el impacto de sus publicaciones en la audiencia, insertándose en un mundo de seguidores virtuales al alcance de toda la población internauta mundial. Estos factores coinciden con la autosatisfacción del estudiante, en la medida en que sus procesos de aprendizaje alcanzan fronteras inimaginables para el entorno cerrado de las aulas clásicas en cuanto a metodología se refiere.

Mediante las estrategias utilizadas en el sitio web, los estudiantes despliegan sus capacidades de análisis, síntesis y relato científico-literario. Tienen la posibilidad, de acuerdo con la adecuada guía del docente, de investigar fuentes documentales físicas digitalizadas en numerosas y efectivas plataformas virtuales, aparte de las que comúnmente se encuentran en bibliotecas y archivos físicos. La nota pasa a un segundo plano, puesto que el alcance del contenido observado y compartido de los *posts* promueve que sus autores modifiquen sus estrategias de diseño y publicación, de manera que su flexibilidad cognitiva se ve afectada debido a la interacción con la comunidad virtual (Kowszyk *et al.*, 2016: 230).

El diseño investigativo ofrece que los educandos sean autores de su propio conocimiento dentro de una comunidad virtual de investigación y aprendizaje, superando las tareas anticuadas que frecuentemente se practican por órdenes de los profesores y, al mismo tiempo, la red social digital genera el sentido de pertenencia o identidad, tanto de manera individual como en grupo (Rama y Chiecher, 2012: 48).

En este contexto, la rígida verticalidad y los roles tradicionales de los maestros se ven modificados al fomentarse una docencia significativa a través de este tipo de estrategias didáctico-digitales (Moreno, 2010: 67-69).

Al diseñar, el estudiante reinventa su materia, pero según un hilo conductor riguroso que no altera los contenidos de la asignatura, sino que más bien la reconstruye y ofrece nuevas temáticas a partir de su investigación. La colosal empresa del docente, la de enseñar a investigar, se ve favorecida en la medida en que los educandos son partícipes del deseo de aprender (Sánchez, 2014: 19-20), de ahí el desarrollo del sentido identitario. Se ha demostrado que los vídeos, las series pictóricas y las publicaciones eficientemente sintetizadas y acompañadas de fuentes visuales, son estrategias metodológicas que exhiben los esfuerzos de investigación de los participantes.

Además, el hecho de que Facebook, dentro de sus herramientas, permita a sus usuarios conectarse fuera de los límites universitarios y territoriales, logra que los *posts* en los sitios web de las aulas virtuales tengan una considerable acogida, audiencia y valoración entre el público, socializando e intercambiando el conocimiento de la historia, dadas las facilidades de la plataforma para descargar su contenido (Meschiany y Hendel, 2017: 164-165). No pocas de las publicaciones en “Vidas Virreinales” fueron compartidas por algunos docentes e investigadores de distintas universidades, así como comentadas.

La investigación en museos u otros repositorios físicos de arte, además de las ventajas citadas en cuanto a la relación entre la historia convencional y la historia del arte, permite que los estudiantes sean los protagonistas de su propio conocimiento, se involucren en las tareas de una forma más amena, vivencial y estimulante, de manera que tengan las oportunidades para crear su propio archivo digital dispuesto a ser compartido en las redes.

6. A modo de conclusión

El uso de Facebook como un aula virtual compartida entre los docentes, investigadores y educandos en las carreras de Historia y Humanidades, ha permitido el diseño y la puesta en práctica de un sitio web denominado “Vidas Virreinales”, específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia de América en tiempos virreinales.

Los educandos, mediante las estrategias de tareas virtuales a partir de *posts* con textos sintetizados, series artísticas, material visual relacionado al relato li-

terario, y vídeos interactivos, están en disposición de construir conocimiento con base en el estudio metahistórico, contribuyendo a la construcción activa de la ciencia histórica de manera compartida, sostenible y motivadora desde el sitio web.

Se innovaron varias estrategias didácticas gracias a fuentes documentales digitales, tanto físicas como virtuales. De esta manera, los participantes protagonizaron la articulación de la página mediante *posts* que contenían textos sintetizados, acompañados de una imagen alegórica o de estudio; el análisis histórico, iconográfico e iconológico de varias series pictóricas; las traducciones de textos literarios de viajes hacia América y, finalmente, el diseño y edición de vídeos cortos interactivos en donde se resumía una determinada temática histórica.

Estas estrategias permitieron que los participantes fuesen autores de su propio proceso investigativo, canalizado por las orientaciones del docente investigador. El aprendizaje colaborativo ha evolucionado hacia la investigación colaborativa, debido a la notable interacción que permite Facebook y otras redes similares. Cuestiones cognitivas y metacognitivas del aprendizaje fueron observadas a través de las herramientas que Facebook ofrece a sus usuarios, tales como *likes*, comentarios y publicaciones compartidas, modificando su conducta y sus reacciones emotivas.

Las capacidades de análisis y síntesis, la interacción activa con los demás miembros del aula virtual, y las facultades de diseño y creatividad, se ven estimuladas en este tipo de estrategias metodológicas digitales en el tratamiento de la historia y las humanidades desde el paradigma formativo, objetivo y visual. Sin embargo, hacen falta más estudios sobre la relación entre la psicología educativa y el uso didáctico de redes como Facebook. Asimismo, docentes e investigadores/as se enfrentan al reto de adecuar sus prácticas tradicionales de la educación superior, así como de atender al contexto sociocultural y económico de sus estudiantes, es decir, a la problemática de incorporar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de Facebook a jóvenes que carecen en su hogar de los implementos tecnológicos para llevar a cabo esta empresa.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, G. y LÓPEZ, M. (2013): “Análisis del uso de Facebook en el ámbito universitario desde la perspectiva del Aprendizaje colaborativo a través de la computadora”, *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa* (43), pp. 1-15.

- BAUMAN, Z. (2013): *Sobre la educación en un mundo líquido*, Barcelona, Paidós.
- BRUNER, J. S. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Ediciones Morata Series.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN, RENOVACIÓN Y CENTROS (2001): *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de Extremadura.
- DUSSEL, I. y QUEVEDO, L. (2010): *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, Buenos Aires, Santillana.
- FERNÁNDEZ, F. (2006): “Investigar, escribir y enseñar historia en la era de Internet: presentación”, *Hispania: Revista española de historia*, 66(222), pp. 11-30.
- KOWSYK, D., KUCHARSKI, F., RICCETTI, A., SIRACUSA, M., ELISONDO, R., BARRERA, M. y RIGO, D. (2016): “Estudiantes hoy, entre Facebook, Google y Metacognición. Ideas para innovar en la Educación Superior”, *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), pp. 225-244.
- MEJÍA LLANO, J. C. (2020): “Estadísticas de redes sociales 2020: usuarios de Facebook, Instagram, YouTube, LinkedIn, Twitter, Tiktok y otros”. Disponible en: <https://www.juancmejia.com/marketing-digital/estadisticas-de-redes-sociales-usuarios-de-facebook-instagram-linkedin-twitter-whatsapp-y-otros-infografia/>.
- MESCHIANY, T. y HENDEL, V. (2017): “Enseñar y aprender historia: reflexiones en torno a experiencias de formación docente continua en entornos virtuales en la Provincia de Buenos Aires”, *Revista História, histórias*, 5(9), pp. 148-169.
- MORENO, M. (2010): “Aprender Historia en ambientes virtuales”, *Tejuelo* (9), pp. 58-82.
- NUERE, S. (2002): “E-learning y educación artística: hacia la enseñanza virtual de las artes visuales”, *Arte, Individuo y Sociedad*, 14, pp. 79-103.
- RAMA, M. y CHIECHER, A. (2012): “El potencial educativo de Facebook en la Universidad”, *Contextos de Educación* (13), pp. 46-55.
- RICARDO, C. y CHAVARRO A. (2010): “El uso de Facebook y Twitter en educación”, *Instituto de Estudios en Educación* (11), pp. 1-9.
- RIVAS, J., LEITE, A., MÁRQUEZ, M., CORTÉS, P., PRADOS, M. y ARCOS, D. (2016): “Facebook como espacio para compartir aprendizajes entre grupos de alumnos de distintas universidades”, *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), pp. 55-66.
- SÁNCHEZ, R. (2014): *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México, D.F., UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

ANEXO 1.

Vidas Virreinales, sitio web de arte y humanidades

The screenshot shows the Facebook profile page for 'Vidas Virreinales'. The page header includes navigation options like 'Página', 'Bande...', 'Admini...', 'Notificaciones', 'Estadísticas', 'Herra...', 'Más', 'Editar...', 'Configuración', and 'Ayuda'. The profile picture is a circular image of a church. The cover photo is a large historical painting of a town square. The page name is 'Vidas Virreinales' with the handle '@vidasvirreinales'. The 'Información' section is expanded to show 'GENERAL' details: 'Categoría: Sitio web de arte y humanidades', 'Nombre: Vidas Virreinales', and 'Nombre de usuario: @vidasvirreinales'. There is also a 'HISTORIA' section with a small thumbnail image.

The screenshot shows a Facebook post from 'Vidas Virreinales'. The main image is a highly detailed black and white painting titled 'Alegoría de las Edoes del Hombre' (Allegory of the Ages of Man). The painting depicts various figures representing different stages of life, from infancy to old age, set against a dark, forest-like background. A central figure is seated on a throne, and a large clock-like dial at the bottom is labeled 'LE CRUPS DE LA VIE'. The post text reads: 'ALEGORÍA DE LAS EDADES DEL HOMBRE. Entre los muchos detalles que se puede inferir del cuadro, están presentes los celestres pájaros de la Escuela Cusqueña, como el guacamayo en el lago del ascenso de la vida y el buño andino en el descenso. Curiosamente, la cúspide son los 50 años, edad que superaba la esperanza de vida promedio de aquellos siglos. Es una obra didáctica por antonomasia, al represe... Ver más'. The post has 224 likes and 7 comments, with the most recent comment from 'Rodrigo Gordo Patricia Orta [Mirá]'. The post was published on June 2, 2019.

Página Bande... 24 Admini... Notificaciones 100 Estadísticas Herra... Más • Editar ... Configuración Ayuda •

Te gusta Siguiendo Compartir

Enviar correo

Vidas Virreinales
@vidasvirreinales

Inicio

Publicaciones

Opiniones

Eventos

Empleos

Videos

Fotos

Información

Comunidad

Grupos

Notas

Promocionar

Ir al centro de anuncios

EL POLÍPTICO DE LA MUERTE, arte novohispano, siglo XVIII

El Diccionario de Autoridades de 1734 define a la muerte como "la división y separación del cuerpo y alma en el compuesto humano: o el fin de la vida, o cesación del movimiento de los espíritus y de la sangre en los brutos". En efecto, hasta que la muerte llegue había que prepararse para el "bien morir", característica recurrente de la cultura de la muerte en el mundo hispánico.

El reloj de arena, el cráneo solitario... Ver más




En español: English (US) Italiano Português (Brasil) Français (France)

https://www.facebook.com/185889734797949p...
2 Me gusta
Ya no me gusta Comentar Mensaje

Ramiro Albino
3 de mayo de 2019 a las 23:27
En diciembre de 2018 di una charla TEDx sobre música colonial, en la... Ver más

1 Me gusta
Ya no me gusta Comentar Mensaje

Antonio Rodríguez Navarro
8 de abril de 2019 a las 06:44
https://www.youtube.com/watch...
1 Me gusta

Página Bande... 24 Admini... Notificaciones 100 Estadísticas Herra... Más • Editar ... Configuración Ayuda •

Te gusta Siguiendo Compartir

Enviar correo

Vidas Virreinales
@vidasvirreinales

Inicio

Publicaciones

Opiniones

Eventos

Empleos

Videos

Fotos

Información

Comunidad

Grupos

Notas

Promocionar

Ir al centro de anuncios

LA LÍMBA DE PANCHO FIERRO, ACUARELISTA ENTRE DOS...
hace 51 semanas - 1,7 mil reproducciones
92



SACRALIDAD EN LOS ANDES: REAL AUDIENCIA DE QUITO
hace un año - 872 reproducciones
85



REAL EXPEDICIÓN FILANTRÓPICA DE LA VACUNA 1803-1813
hace un año - 6 mil reproducciones
80



FILIPINAS, PRINCESA HISPANO-ASIÁTICA
2:04



DIVERSIONES CABALLERESCAS: CARRERAS, TOROS Y CAÑAS EN...
2:54



LA NAO VICTORIA Y LA PRIMERA VUELTA AL MUNDO
3:09



ANEXO 2.

Lista de repositorios digitales seleccionados y sugeridos
para las publicaciones de *Vidas Virreinales*

PÁGINAS WEB		PÁGINAS EN FACEBOOK	
Nombre	Tipo	Nombre	Tipo
ARCA. Arte colonial americano	Fuentes artísticas	Atlas de México y del Mundo	Documentos y educación
Biblioteca Digital Complutense de Madrid	Fuentes documentales y artísticas	El Baúl de Clío	Documentos y educación
Universidad de Sevilla, Biblioteca Digital de Humanidades / Fondo Antiguo	Fuentes documentales y artísticas	GEHS	Educación e investigación histórica
Hispanic Society of America	Fuentes artísticas	HistoriSismos	Educación histórica, documentos, fotografías
Biblioteca Digital Hispánica	Fuentes documentales y artísticas	Museo Nacional del Virreinato	Arte
Biblioteca Digital Mundial	Fuentes documentales y artísticas	Arte y Antropología	Documentos y educación artística
ARCHI. Archivo digital de arte peruano	Fuentes artísticas	GIEC - UNMSM / Grupo de Investigaciones de Estudios Coloniales	Educación e investigación histórica
Biblioteca Nacional Digital (Portugal)	Fuentes documentales	Historia en documentales y libros pdf	Documentos y educación

Biblioteca Virtual de Andalucía	Fuentes documentales y artísticas	La metodología de la Historia en el siglo XXI	Documentos y educación histórica
Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes	Fuentes documentales	Literatura Novohispana	Documentos, arte y educación histórica
BnF Gallica (Bibliothèque Nationale de France)	Fuentes documentales y artísticas	Museo Nacional de Historia, Castillo de Chapultepec	Artes
Botanicus (libros sobre flora) Biblioteca	Fuentes documentales	Libros y Cultura	Documentos y educación
Brooklyn Museum	Fuentes artísticas	El Rincón de la Episteme	Documentos y educación
e-codices - Bibliothèque virtuelle des manuscrits en Suisse	Fuentes documentales y artísticas	Cronos Biblioteca Digital	Documentos, arte y educación histórica
Digital Book Index	Fuentes documentales	Biblioteca Digital Santiago	Documentos y educación histórica
Illuminated Books	Fuentes documentales y artísticas	Illuminated Manuscripts and more	Artes
Internet Archive	Fuentes documentales	Historia Moderna UNC	Educación histórica
Open Library	Fuentes documentales y artísticas	La estantería	Documentos y educación
Luna (biblioteca gráfica)	Fuentes artísticas	Conferencias Novohispanas	Documentos, arte y educación histórica
Manuscriptorium- Biblioteca Digital Europea de Manuscritos	Fuentes documentales	Biblioteca Palafoxiana	Documentos, arte y educación histórica

Museum of fine Arts Boston	Fuentes documentales	Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes	Documentos y educación
The New York Public Library. Digital Collections	Fuentes documentales y artísticas	Revista IHS	Documentos, arte y educación histórica
The New York Public Library. Picture Collection Online	Fuentes artísticas	Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, A.C. (CEAS)	Educación antropológica e histórica
Free eBooks - Project Gutenberg	Fuentes documentales	Centro de Estudios del Barroco Iberoamericano	Documentos, arte y educación histórica
The Library of Congress-Rare Book and Special Collections	Fuentes documentales y artísticas	Historiografía Mexicana A. C.	Radio y educación histórica
The Metropolitan Museum of Art	Fuentes artísticas	Biblioteca Histórica de la Universidad Complutense de Madrid	Educación histórica
Denver Art Museum	Fuentes artísticas	Gazeta Mexicana	Documentos, arte y educación histórica
University of Florida Digital Collections	Fuentes documentales y artísticas	Licenciatura Historia	Documentos, arte y educación histórica
Deutsche Digitale Bibliothek	Fuentes documentales y artísticas	Arte Virreinal del Perú	Documentos, arte y educación histórica
Museo Histórico Nacional de Chile. Colecciones Digitales	Fuentes documentales y artísticas	Perú Barroco	Documentos, arte y educación histórica
Memoria Chilena	Fuentes documentales y artísticas	Paleografía Peruana	Documentos, arte y educación histórica

Ibero- Amerikanisches Institut. Colecciones Digitales	Fuentes documentales y artísticas	ODISEA2008	Documentos y educación
Museo Nacional de Historia Castillo de Chapultepec. Colección	Fuentes documentales y artísticas	Biblioteca del Instituto de Iberoamérica	Educación histórica
Cabildo de Montevideo. Museo	Fuentes documentales y artísticas	Patrimonio Virreinal Mexicano	Documentos, arte y educación histórica
Archivo de Ilustración Argentina	Fuentes artísticas	Estudios Indianos	Educación histórica
Museo Franz Mayer	Fuentes artísticas	Centro Cusqueño de Investigaciones Históricas Enfoques	Educación histórica
Museo de América, Colección digital	Fuentes artísticas	Mediateca INAH	Artes

Elaborado por: Santiago Paúl Yépez

12. Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y aprendizaje de la educación física

Luis Paulo Leopoldo Mercado

Profesor titular en la Universidad Federal de Alagoas

1. Introducción

Las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDIC) han brindado nuevas posibilidades al proceso de enseñanza y aprendizaje. La construcción del conocimiento se puede mejorar mediante diferentes herramientas tecnológicas cuando se utilizan en entornos de aprendizaje en internet, y por las experiencias vividas por las comunidades de aprendizaje colaborativo.

El uso efectivo de las TDIC en el aula y el cambio en las prácticas pedagógicas vienen impulsados por las diversas posibilidades pedagógicas de estas tecnologías (Mercado, 2015 y 2016), lo que brinda a los estudiantes la oportunidad de participar, crear, interactuar, y ser protagonistas y no solo espectadores pasivos que reciben comandos y los ejecutan, sin ser parte del proceso educativo. Además, las TDIC también implican prácticas que involucran alfabetizaciones digitales (Dudeney *et al.*, 2016).

Las innovaciones metodológicas no se limitan solo al empleo de las TDIC, sino que se extienden a cómo el profesor las usa, y transforma la información en conocimiento. Según Behrens (2000: 104-105), los recursos de las TDIC son medios para instigar nuevas metodologías que lleven a los estudiantes a aprender con interés, creatividad y autonomía. Para Sancho (2006: 23), la incorpora-

ción de las TDIC en la educación no promueve formas alternativas de enseñanza y aprendizaje; más bien reforma las estructuras preexistentes del contenido curricular y las relaciones de poder, promueve una cultura de cambios pedagógicos y metodológicos, con alternativas para superar los límites que obstaculizan el proceso de enseñanza y aprendizaje. La incorporación de las TDIC en la enseñanza permite nuevas posibilidades para el aprendizaje interdisciplinario y abierto. Coll *et al.* (2010) presentan como uno de los aspectos más importantes de la incorporación de las TDIC en la pedagogía sus prácticas de uso, recreación y definición: las herramientas tecnológicas pueden servir como instrumentos psicológicos, determinantes en la organización de actividades conjuntas, y para estimular los procesos intra e intermentales involucrados en la enseñanza y el aprendizaje.

La relación entre la Educación Física y las TDIC, según Mendes (2016), surge de la comprensión de la importancia de la información tecnológicamente mediada en la constitución de entendimientos culturalmente compartidos sobre los sectores más diversos de la vida. Para Mendes, la incorporación de las TDIC en la Educación Física es importante para el proceso de difusión/mediación del conocimiento sobre el cuerpo, el deporte y el ejercicio físico en la formación. Por su parte, Valente (2014) afirma que las tecnologías han cambiado la dinámica de las aulas, como la organización de los tiempos y los espacios, las relaciones entre el alumno y la información, las interacciones entre los alumnos, y entre los alumnos y los profesores.

La integración de las TDIC en las actividades educativas ha proporcionado a los estudiantes una actitud más participativa, en la que resuelven problemas, desarrollan proyectos y crean oportunidades para construir conocimiento, tanto en la educación básica como en la superior.

Este artículo describe las posibilidades pedagógicas de las TDIC en el proceso de construcción de conocimiento de los estudiantes de un curso de Educación Física. En concreto, presenta la práctica experiencial en la disciplina de Informática y Técnicas de Comunicación en Educación Física, impartida en el Grado de Educación Física de la Universidad Federal de Alagoas (UFAL), que involucra investigación descriptivo-exploratoria. Los resultados enfatizan la importancia de incluir las TDIC en el plan de estudios de Educación Física, la necesidad de comprender las relaciones que se establecen en este ámbito y, sobre todo, los esfuerzos para resaltar y discutir las posibilidades de usarlas en las clases de Educación Física.

2. Las TDIC en la Educación Física

Dada la complejidad de las formas de pensar y utilizar las TDIC en la educación, el profesor necesita replantear y reconfigurar su metodología de trabajo, un desafío en el que vuelve a aprender sobre la enseñanza, esta vez con inclusión digital. Moran (2000) afirma que las TDIC implican la necesidad de redefinir lo que entendemos sobre el aprendizaje, basándonos en nuevos fundamentos tecnológicos, con sistemas complejos. La inclusión de las TDIC en los procesos de aprendizaje supone una reestructuración en las formas de conocer y aprender a enseñar dentro del mundo digital en cuanto interfiere en el papel del profesor. Para Moran (2000: 30), el profesor que emplea las TDIC puede convertirse en un asesor sectorial del proceso de aprendizaje, integrando la orientación intelectual, emocional y gerencial de los estudiantes de una manera equilibrada.

La formación en Educación Física tiene como objetivo valorar la práctica de la actividad física y deportiva de manera regular, y asociar esta práctica con hábitos saludables, bajo la perspectiva de lograr una mejor calidad de vida. Así, proporciona enseñanzas sobre el conocimiento conceptual y las experiencias físicas, con énfasis en el rendimiento de la concentración y el razonamiento lógico.

Realizar tareas/actividades con TDIC en las clases de Educación Física moviliza dimensiones cognitivas, afectivas y éticas, las relaciones interpersonales y la inserción social, y contribuye al desarrollo cognitivo de los estudiantes, además de activar los aspectos estéticos, estimulando asimismo el conocimiento previo de los estudiantes.

Martini y Viana (2016) afirman que, en Educación Física, los medios de masas fomentan una educación orientada a los espectáculos y los deportes de alto rendimiento, lo que dificulta que la cultura educativa supere este tipo de manifestaciones. Para los autores, en los contenidos específicos del itinerario de Educación Física, el deporte despunta en detrimento de otras prácticas corporales. Pero, además de las actividades deportivas, los juegos pueden incorporar en las prácticas una mejora lúdica de la experiencia formativa.

En esta área, la tecnología de los *exergames* (videojuegos activos) presenta nuevos desafíos y debates, ya que incorpora el acto de “moverse para jugar”, contradiciendo la idea de un estilo de vida sedentario, de la pasividad e inactividad propia que se le supone al jugador de videojuegos.

Según Dambros y Oliveira (2016), los laboratorios de computación ya son una realidad en las aulas, a pesar de que a menudo están infrautilizados. Sin embargo, en la actualidad, el potencial de los dispositivos móviles —que poseen

múltiples funcionalidades sin necesidad de cables y periféricos, como un teclado y un ratón— permite explorar intensamente las posibilidades de las TDIC, especialmente en el campo de la Educación Física.

En este sentido, las TDIC ofrecen recursos para que el profesor las emplee como medios de conocimiento, más allá del acceso a la información que proporcionan, puesto que pueden ser una fuente de producción de conocimiento (captura y edición) y de difusión del mismo, facilitando el intercambio de datos e información en varios formatos (distribución).

A este respecto, existe una preocupación con la práctica pedagógica de los profesionales de la Educación Física, que gira en torno a la brecha que puede estar abriéndose entre su disciplina y las TDIC, cada vez más utilizadas por niños y jóvenes (Dambros y Oliveira, 2016).

Los cambios causados por las TDIC afectan a la mayoría de las asignaturas, pero para Bianchi (2009), en el campo de la Educación Física se produce incluso una mayor diferencia, puesto que hay más recelo a usar las TDIC como recursos didácticos. Esto genera una falta de capacitación técnica y pedagógica de los docentes, y una ausencia de propuestas que involucren a las TDIC en la Educación Física. Además de estos aspectos, Dambros y Oliveira (2016) agregan que la dificultad de relacionar las TDIC con la Educación Física procede de que esta tan solo implicaría prácticas corporales, sin abrir espacios para la reflexión.

Las propuestas didácticas que se presentan en este trabajo pretenden replantear críticamente la promoción de otros lenguajes, con el fin de expandir el repertorio de enseñanzas y experiencias en la Educación Física que repercutan sobre la capacitación y el rendimiento en la materia.

3. Propuestas didácticas con las TDIC

En este apartado se exponen estrategias didácticas desarrolladas en un curso de Educación Física que acuden a las TDIC como un recurso metodológico, tanto en actividades remotas como en actividades presenciales (como las que se realizan en un laboratorio informático o en espacios que utilizan telefonía móvil). En ellas se refleja la importancia de las TDIC en la educación, su potencial pedagógico y los desafíos que surgen de su introducción en los espacios de aprendizaje.

El uso de las TDIC en el curso de Educación Física se aplica al conocimiento de la cultura corporal, e introduce e integra al estudiante en el lenguaje

del movimiento, basándose en contenidos estructurantes: deportes, juegos, lucha, gimnasia, actividades rítmicas y expresivas, etc. Desde esta perspectiva, el uso de las TDIC contribuye a la construcción de conceptos y representaciones de la cultura corporal, y de cómo estos actúan en la sociedad.

El curso tiene por objetivos analizar las innovaciones y efectos generados en los espacios educativos y en los procesos de enseñanza-aprendizaje gracias a la integración de TDIC; analizar críticamente esta incorporación; y, finalmente, explorar las posibilidades prácticas de las TDIC sobre distintas especialidades y desarrollar habilidades para usar estas tecnologías.

Los contenidos se organizan en dos unidades: i) Educación y Cultura Digital, donde se estudia el impacto educativo de las TDIC, su empleo y su influencia en la vida cotidiana del profesor y de los alumnos; y ii) Incorporación y uso de TDIC en el plan de estudios, donde se trabaja sobre las posibilidades de emplear las TDIC tanto en el aula como en las clases remotas.

La metodología utilizada en la disciplina de Educación Física involucró actividades prácticas, en las que se utilizaron recursos de internet, como textos/actividades de referencia para la discusión o material del blog <http://ticed-fisicaufal.blogspot.com/>.

Como se muestra en la figura 1, el objetivo consistía en subrayar la relación entre las lecturas y la especificidad de la disciplina, para producir actitudes críticas hacia las cuestiones presentadas.

La metodología enfatizó el aprendizaje experimental, enfocándose en el estudiante, para que este reflexionase sobre sus formas de construir conocimiento conceptual, y sobre el proceso empírico que engloba la experiencia concreta, la observación reflexiva y la conceptualización abstracta¹. El propósito, propio de la capacitación formativa, radicaba en que los estudiantes desarrollasen sus facultades de monitorear, evaluar y regular su propio aprendizaje (Nicol *et al.*, 2006).

La planificación de actividades también incluyó la exploración de recursos utilizados en clase, y la realización de debates sobre los criterios de evaluación y la gestión de los sistemas académicos. Para la elaboración de propuestas didácticas, los contenidos trabajados buscaron conceptualizar las posibilidades de las TDIC: se resaltó su potencial para la práctica educativa, particularmente

¹ Para Bates (2016), el aprendizaje experimental, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje de aventura y el entrenamiento práctico (*aprendiceshup*) son formas específicas de capacitar a los estudiantes para que “aprendan haciendo”: aquí, el aprendizaje se lleva a cabo en contextos reales (laboratorios, talleres, cooperativas comunitarias...).

en el ámbito de la Educación Física, y para proporcionar autonomía en la producción de conocimiento.

A continuación, se presentan 10 propuestas didácticas desarrolladas con el alumnado.

1. Creación de una bitácora por parejas de estudiantes. En ella se publicaban periódicamente las actividades didácticas construidas. Las bitácoras reflejaron los avances que se fueren produciendo a lo largo del curso. En la primera publicación cada pareja expuso las razones por las que estaba en el curso, sus expectativas y desafíos, y una foto del dúo.

FIGURA 1. Bitácora de técnicas disciplinarias de informática y comunicación en Educación Física

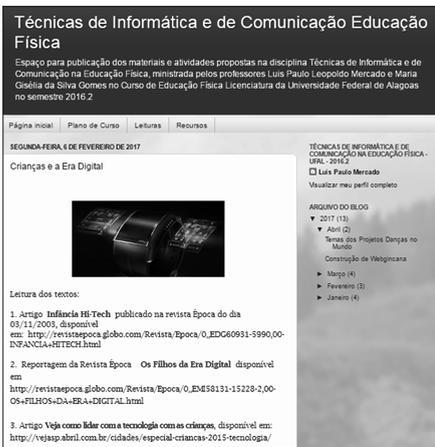
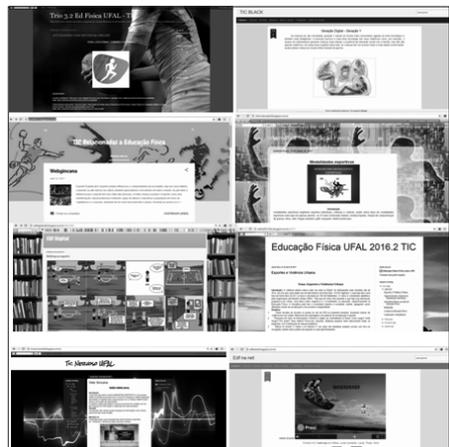


FIGURA 2. Bitácoras producidas en parejas



2. Construcción de infografías. Este ejercicio se orientó al propósito de reflexionar sobre las formas en que se usan las TDIC en las actividades diarias y en el aprendizaje.

FIGURA 3. Infografía



Se propuso la construcción de infografías sobre el tema “Historias de vida centradas en el proceso de inclusión digital”. Se trataba de centrar la actividad en asuntos como los miedos, expectativas, logros y mitos que genera la digitalización; el significado y funcionalidad del mundo digital; la alfabetización en este contexto; las habilidades a adquirir para utilizar las TDIC; las dificultades que implican, así como sus elementos positivos y negativos sobre el aprendizaje; las contribuciones académicas de las TDIC; o las preocupaciones sobre el efecto de las TDIC en la vida de las personas.

Cada estudiante construyó una infografía con la herramienta Canva, a la que agregó un texto reflexivo, e imágenes y fotos en una línea de tiempo que representaba su propio proceso de inclusión digital.

3. Uso de revistas y periódicos en línea. Gracias a internet, los estudiantes pueden acceder a fuentes de noticias en tiempo real, de modo que pueden crearse grupos de debate sobre las noticias, y ejercicios de seguimiento sobre las mismas.

Por parejas, los estudiantes seleccionaron temas relacionados con la Educación Física, bien prácticos: juegos, gimnasia, deportes, actividades rítmicas o expresivas; bien teóricos, de conocimiento sobre el cuerpo: fisiología, biomecánica, bioquímica y anatomía. Tras la elección, buscaron informes en revistas y periódicos en línea y, a partir de estos materiales, planificaron actividades didácticas en las que reflejaban un tema, un objetivo, un informe seleccionado (con el título y el enlace de acceso) y una propuesta de actividad para trabajar en las clases de Educación Física.

4. Creación de folletos con cómics digitales. Los cómics digitales están asociados con lenguajes verbales y visuales que involucran elementos tales como personajes, tiempo, espacio y eventos organizados en secuencia. Esta actividad se desarrolló a partir del tema “Peligros en la cultura digital”. Los estudiantes discutieron los desafíos y riesgos relacionados con el uso de internet, y analizaron las interdependencias relacionadas con el comportamiento de los usuarios de las TDIC.

Para la elaboración de los folletos, las parejas de estudiantes trabajaron con vídeos y lecturas de artículos de revistas en línea, en los que se abordaban cuestiones relacionadas con los peligros en internet: exposición excesiva, daño sobre la imagen de las personas, fraudes electrónicos, vulneración de los derechos de autoría, adicción a la tecnología, robo de identidades, inducción al suicidio, descargas ilegales, virus, acoso cibernético, identidades adulteradas, contenidos inapropiados o ilegales (racismo y pornografía infantil), falta de verificación informativa, violaciones/difamación de derechos humanos, publicidad inapropiada, violación de la privacidad, robo de dinero/phishing, fraude comercial, publicación de información privada y creación falsa de perfiles.

Se propuso que los estudiantes construyesen un folleto en forma de cartel, con al menos 12 ilustraciones en las que apareciesen padres, profesores de Educación Física, o estudiantes, gestionando los peligros de internet y enfrentándose a uno de los desafíos enumerados.

Después de esto, los estudiantes comenzaron a elaborar los guiones. Estos debían contener la indicación del tema, la presentación de los personajes, la presentación del entorno, el desarrollo de la relación entre el entorno y los personajes, la presentación del problema, su expansión hasta un punto crítico y la

resolución de la historia. La solución del problema coincidiría así con el final de la narrativa y el cierre de la historia. Los guiones se publicaron asimismo en el blog de cada pareja.

TABLA 1. Ejemplo de *script* en cómics digitales

<p style="text-align: center;">HQ Incitação a prejudicar-se (Raquel e Daiana)</p> <p>Sabemos que somos direta ou indiretamente, influenciáveis e os jovens são os que mais sofrem em relação a isso. Nos dias atuais, onde tudo se torna do conhecimento de todos num piscar de olhos, ver um problema banal passar a ser gigantesco é apenas questão de minutos. Some esse fato a uma baixa estima, depressão, problemas familiares,... e temos um adolescente frustrado e facilmente levado ao extremo.</p> <p>Os quadrinhos a seguir irão retratar uma adolescente comum, mas com complexo de inferioridade e questões psicológicas não resolvidas, lidando com informações da internet. Perfis e sites levam a garota se mutilar (cortes), ser bulímica, e até um possível suicídio, apenas para um alívio momentâneo. Essa fácil exposição dos jovens e grande quantidade de conteúdo prejudicial é extremamente preocupante, ao mesmo tempo que se acesso a informação não se sabe utiliza-la corretamente.</p> <p>Personagens: Keka - A travessa (principal), Day, Gabriel, Miguel e Mãe da Keka.</p> <p>Locais: Escola e Casa</p> <p>Relação entre personagem e ambiente: Na escola, a personagem tem uma visão de mundo diferente, os colegas muitas vezes são cruéis e deixam nossa personagem frustrada. Em casa, ela tem livre acesso ao conteúdo de sites e perfis maldosos.</p> <p>Problema: A personagem principal foi abandonada pelo namorado e adere isso ao fato de estar acima do peso. Soma-se a estima baixa e sentimento de solidão.</p> <p>Ponto Alto: As dicas da internet levam nossa personagem principal a passar mal, ficar fraca e doente.</p> <p>Solução: Com os conselhos do médico e amor de sua mãe ela percebe que não precisa estar no padrão de corpo seguido pelos jovens, então se aceita como é e volta a ser feliz.</p>

FIGURA 4. Producción de cómics digitales

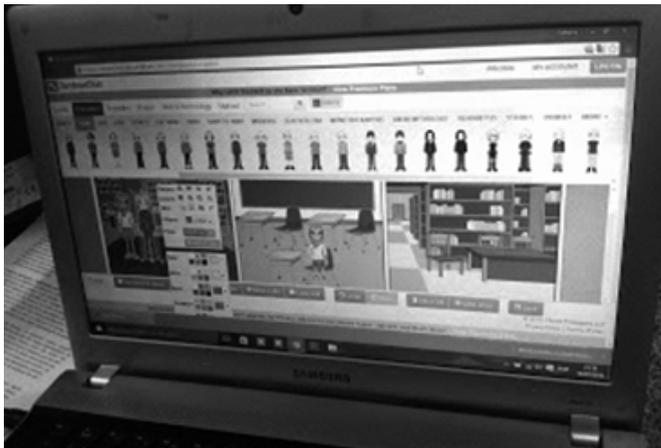
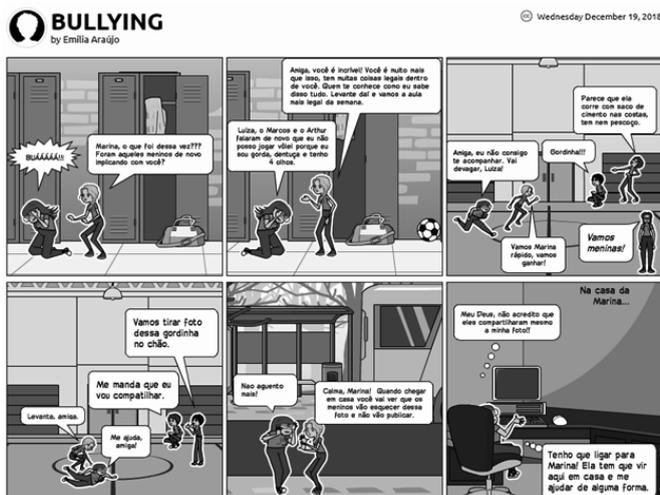


FIGURA 5. Narrativa construída sobre *bullying*



Para la construcción de los cómics digitales, se sugirieron los siguientes *softwares* y aplicaciones: Gimp, Make Beliefs Comix, Moovly, Pixton, Storybird, StoryBoard That, Strip Generator, Toondoo, Witty Comics, Zodourst.

5. Clases de Educación Física con aplicaciones móviles. En las clases los estudiantes utilizaron aplicaciones móviles basadas en las propuestas del libro *Aplicaciones para dispositivos móviles: manual para maestros, formadores y bibliotecarios* (Carvalho, 2015).

Se sugirieron lecturas de varios textos y la exploración de las aplicaciones que presenta el libro: Active Text Book, Aurasma Studio, C: Geo, Calaméo, Cogi, Edmodo, Educreations e Show me, Google Drive, GosoapBox, Habitica, Imagechef, Kahoot, LensooCreate, Neapod, Powtoon, QRCode, Skype, Google HangOuts, Viber, StudyBlue, Tagxedo, TeamUp, Tellagami, Text2-Mindmap, ToonDoo y Unity3D.

Según Dambros y Oliveira (2016), las limitaciones de movilidad de los ordenadores de escritorio se vuelven críticas en las clases de Educación Física. No obstante, ahora ya no es necesario estar en un aula informática para emplear las TDIC.

De este modo, la movilidad que implican las clases de Educación Física —que se desarrollan la mayor parte del tiempo en gimnasios, canchas, campos,

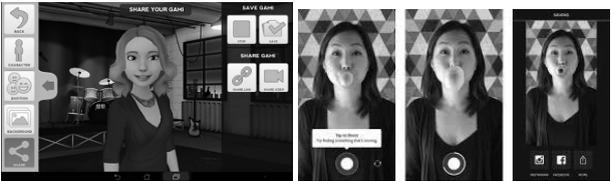
pistas de treinamento, etc.— puede cubrirse ahora con las redes y los dispositivos móviles.

El uso de móviles en Educación Física amplía los recursos a los que pueden acceder los estudiantes, ya sea consultando información en internet, ya registrando y analizando experiencias y actividades corporales mediante, por ejemplo, la cámara digital (Couto *et al.*, 2016).

Durante el curso, cada pareja eligió una o varias aplicaciones, y diseñó un plan de lección indicando el título/tema de la clase, los objetivos, la aplicación elegida, su caracterización, la actividad realizada y la evaluación por medio de la aplicación. Simultáneamente, se trató la importancia de estructurar planes para la práctica docente, con el objetivo de entender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de los elementos citados, estos planes integraron un enfoque metodológico determinado y una bibliografía.

TABLA 2. Ejemplo de plan de lección - Actividades de circo

<p>Tema da aula: Atividades Circenses</p> <p>Objetivo: Interação lúdica com os elementos do circo e seus benefícios.</p> <p>Objetivos Específicos: Desenvolver o raciocínio lógico, a coordenação motora, o domínio visual e a psicomotricidade (Malabares)</p> <p>Conteúdos: Introdução dos conceitos de flexibilidade, de equilíbrio, e possibilitar um trabalho que envolva a memória, a relação peso X força, distância, altura, impulsão, e força de explosão (Acrobacias); Noções de lateralidade (direito, esquerdo), direção (frente, trás, diagonal), ritmo (lento, moderado, acelerado), organização espacial (dentro, fora, acima, baixo, ao lado, sobre), bem como conceitos de flexionar, estender, alongar, inclinar, girar, balancear (Atividades com tecido).</p> <p>Aplicativo escolhido: <i>Tellagami</i> e <i>Boomerang</i>. O <i>Tellagami</i> é um aplicativo desenvolvido para Android e IOS que permite a criação de cartões virtuais animados e em 3D. O serviço usa várias ferramentas, inclusive bonecos em três dimensões e áudio que personalizam o card.</p>  <p>O <i>Boomerang</i> é um aplicativo do <i>Instagram</i>, que permite criar pequenas animações em loop. Para isso, a ferramenta registra 10 fotos em sequência e as une. Depois que o GIF estiver pronto, o usuário poderá compartilhá-lo.</p> <p>Atividade a ser realizada com o aplicativo Os estudantes terão uma introdução do que são as práticas circenses e quais áreas elas trabalham e beneficiam, seguidas de pequenas práticas adaptadas ao ambiente (ginásio da escola). Formarão grupos e utilizarão os aplicativos na criação de pequenos vídeos, nos quais um personagem virtual expressará as impressões dos estudantes sobre o que foi proposto contando uma pequena história (<i>Tellagami</i>) e alguns vídeos executando os movimentos (<i>Boomerang</i>).</p> <p>Avaliação da aula: observação da participação dos estudantes na aula prática e apresentação dos grupos.</p>

6. Investigación en línea en revistas de Educación Física. A partir del asunto de investigación, se solicitó a los estudiantes que buscaran en internet dos tesis doctorales, dos disertaciones de maestría y seis artículos de revistas. Con este material, debían elaborar un informe de investigación que contuviese el tema de investigación, las referencias completas de cada artículo, las tesis o disertaciones (según las normas bibliográficas), un resumen y el enlace de acceso.

Por parejas, los estudiantes examinaron temas relacionados con las artes marciales, la danza, las actividades rítmicas, el medio ambiente, la gimnasia, las actividades circenses, las prácticas en la tercera edad, la educación corporal, los estudios ambientales (campamentos, excursiones), las modalidades de combate, y las actividades lúdicas, todas enfocadas a su aplicación en Educación Física.

7. Presentación en Prezzi de los *little known sports* (deportes poco conocidos). El deporte es toda actividad física específica de competencia, organizada en federaciones, en la cual se adoptan reglas oficiales. Pueden clasificarse en colectivas (balonmano, fútbol sala, baloncesto, fútbol...) e individuales (natación, atletismo, tenis de campo, golf, equitación, etc.).

Entre estas actividades, hay algunas menos conocidas como el bádminton, el tchoukball, el jockey sobre hierba, el ajedrez-boxeo, el voleibol de puntapié, el esquí acuático, el rugby, el snowboard cross, el bobsled, el corfebol, el dodg-ball (balón prisionero) o el críquet callejero.

Durante el curso, se solicitó a los estudiantes que investigaran y organizaran una presentación en Prezzi sobre estos deportes, indicando: su historia, reglas, requisitos físicos, técnicos y tácticos, su desempeño profesional, y una secuencia de fotos que mostrasen las principales etapas del deporte. También se les pidió simular el deporte y construir un álbum de fotos virtual que se publicó en los blogs (figura 6).

8. Construcción de webgincanas. Esta modalidad consiste en juegos de equipo, que combinan acción y reflexión (Barato, 2012; Barbosa *et al.*, 2014; Peixoto, 2014). En ellos, los equipos tienen que buscar elementos e información para cumplir tareas de naturaleza colectiva.

Las actividades responden a solicitudes destinadas a que la información extraída de internet se emplee de manera creativa. Cada equipo ha de organizarse para complementar la información descubierta con el respaldo de personas que puedan hablar sobre el tema o el descubrimiento de objetos raros. Los desafíos son lúdicos pero implican el uso de fuentes de calidad de internet.

FIGURA 6. Presentación de los Prezzi de los deportes poco conocidos en Brasil



En este marco, se solicitó a los estudiantes que construyeran una webgincana a partir de uno de los siguientes asuntos: el deporte como herramienta para la inclusión social; las actividades físicas para la promoción de la salud; el deporte y la diversidad; el deporte y el medio ambiente; las modalidades deportivas; los deportes y la violencia urbana; la Educación Física adaptada; el marketing deportivo; la cultura del movimiento; la recreación y el ocio; los programas deportivos; y los deportes de alto rendimiento.

Cada juego se diseñó según el siguiente esquema: introducción y presentación del tema; desafío-propuesta, estructurada a partir del contenido de los recursos seleccionados por el profesor-autor; recursos: enlaces a los sitios donde los equipos pudieran encontrar la información para satisfacer las solicitudes propuestas por el desafío; evaluación: criterios empleados para otorgar puntos en función de los resultados; conclusión: para cerrar el contenido de la introducción y alentar a los estudiantes a continuar estudiando; y créditos y referencias: recursos y herramientas utilizados, con mención a los autores y participantes.

9. Juegos en línea. Se trata de actividades competitivas, cooperativas o recreativas, más flexibles en sus regulaciones puesto que están abiertas a adaptarse a las necesidades y los objetivos (espacio físico, número de participantes, material necesario, etc.). Se emplean con una finalidad de ocio, pero permiten usos educativos si se integran con otras actividades, convirtiéndose en herramientas que divierten mientras motivan, además de que pueden ser más complejas y desafiantes que los juegos no computarizados.

Un juego puede incentivar el aprendizaje de múltiples conceptos y habilidades de naturaleza sofisticada, y mejorar la comunicación verbal, corporal y expresiva. Su objetivo es despertar el interés por la práctica regular de actividades físicas, además de expandir el repertorio motor, favoreciendo el desarrollo de las esferas afectiva, psíquica y cognitiva. Los juegos digitales se han convertido en una herramienta popular para los profesores de Educación Física, al contribuir al aprendizaje de los estudiantes y suplantar en ocasiones la falta de recursos en algunas tareas previstas en el plan de estudios (Müller y Cruz, 2016). Paim (2012) destaca el potencial de los juegos pedagógicos digitales, que pueden abarcar temas relacionados con la cultura corporal y lograr que las clases de Educación Física sean más atractivas.

En el desarrollo de esta actividad, durante el curso se solicitó a los estudiantes que exploraran diversos juegos en línea y que identificaran y trabajaran sobre los siguientes elementos: nombre del juego; género (acción, aventura, simulación, rompecabezas, otros); tiempo de aprendizaje para dominarlo; dificultad del aprendizaje; contexto o historia del juego; objetivos del juego (construir, administrar recursos, resolver problemas, etc.); reglas; modos de integración del juego en el aula; usos en clases de Educación Física (según el nivel de educación y el grupo de edad); propuestas de actividad; y evaluaciones a partir del juego.

Los estudiantes exploraron los siguientes juegos: Swimming Pro, Classic Bowling, Jogo Capoeira Fighter 1, Bike Mania 2, Pacman, Sonic, Mario Kart Racing, Marvel Tribute, 8 Pool, Super Bomberman, Pac Man, Figure Skating, Dança do gelo, Saltos ornamentais, Mario Kart Racing, Chess Classic.

Las actividades que se propusieron fueron: realización de ejercicios que abordasen el juego; investigación en internet sobre los deportes desarrollados en el juego; debates en el aula sobre los temas tratados; prácticas que desarrollasen fuera del aula las habilidades requeridas; producción de textos, materiales y notas sobre el juego que reflejasen sus pensamientos y las dificultades encontradas; descripción de los conceptos relacionados con el juego y de su re-

TABLA 3. Webgincana Sport Marketing

Introdução: A gincana abordará o tema Marketing Esportivo, as equipes serão divididas em grupos de no máximo 5 estudantes. Serão passadas atividades e missões para cada equipe com um tempo determinado para a conclusão de cada tarefa. O objetivo dessa atividade é colocar os estudantes em contato com as TIC e obtenção de nota avaliativa.

Desafio: as equipes irão utilizar as TIC como meios para executar cada missão.

Missão 1: Fotografe pelas ruas propagandas relacionadas a esportes. Ex.: Outdoors, Vitrines de lojas, banners, folders...



Missão 2: Crie uma marca fictícia de produtos esportivos e faça uma propaganda da mesma utilizando o *WordPad*, *CorelDraw*, *Paint*, *Photoshop*, *Powerpoint*, *Prezzi*. Exemplo: *DRSport* - Equipamentos esportivos para alta performance.

Missão 3: Faça um vídeo incentivando alguma prática esportiva. Exemplos nos links:

<https://www.youtube.com/watch?v=JpnZijNvFiM> e <https://www.youtube.com/watch?v=GmQbkg3jZPo>

Missão 4 (Final): Pesquise na internet uma propaganda famosa ligada ao esporte e reproduza de forma livre. Use sua criatividade!!!. Exemplo de propaganda famosa no link <https://www.youtube.com/watch?v=zzZt64ihwFU>

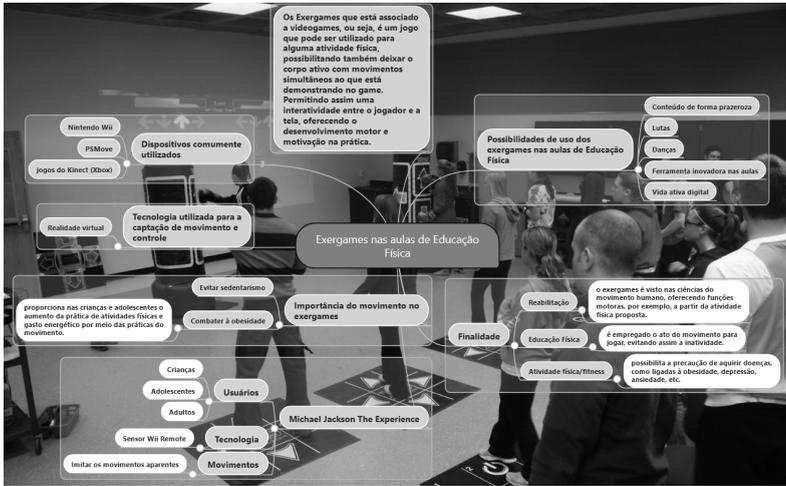
Avaliação: Cada uma das 3 (três) primeiras missões valem até 2 pontos cada uma. A última missão vale até 4 pontos.

lación con la vida diaria; simulación real del juego en el aula, con el objetivo de mejorar la coordinación motora y el equilibrio de los alumnos.

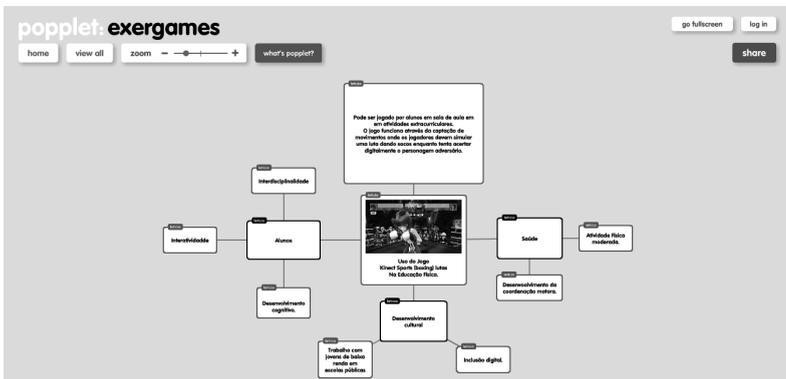
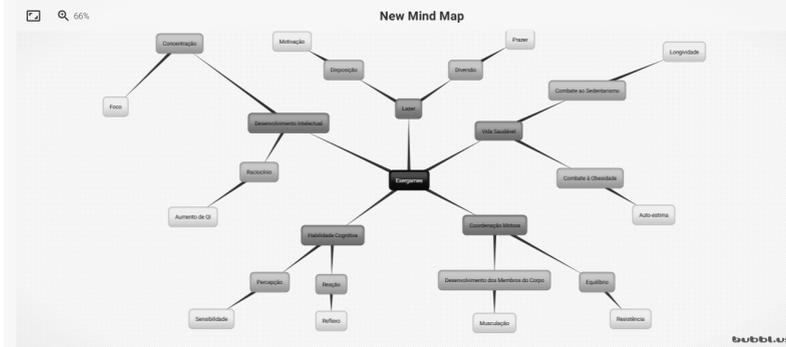
10. Construcción de mapas conceptuales. Se solicitó a los estudiantes que buscasen información en artículos científicos sobre la función de los *exergames*. Los *exergames* se inscriben dentro del género de los *serious games*, como juegos que estimulan las capacidades inmersivas y narrativas de los juegos digitales en áreas como la salud, la educación o la capacitación. Específicamente, en el ámbito de la salud, el surgimiento de nuevas tecnologías de bajo costo que registran movimientos ha propiciado la aparición de los *exergames* (Oliveira *et al.*, 2016). Este término (Baracho *et al.*, 2012; Vanghetti *et al.*, 2011) cubre una amplia gama de juegos que requieren algún tipo de esfuerzo físico². Los *exergames* despiertan

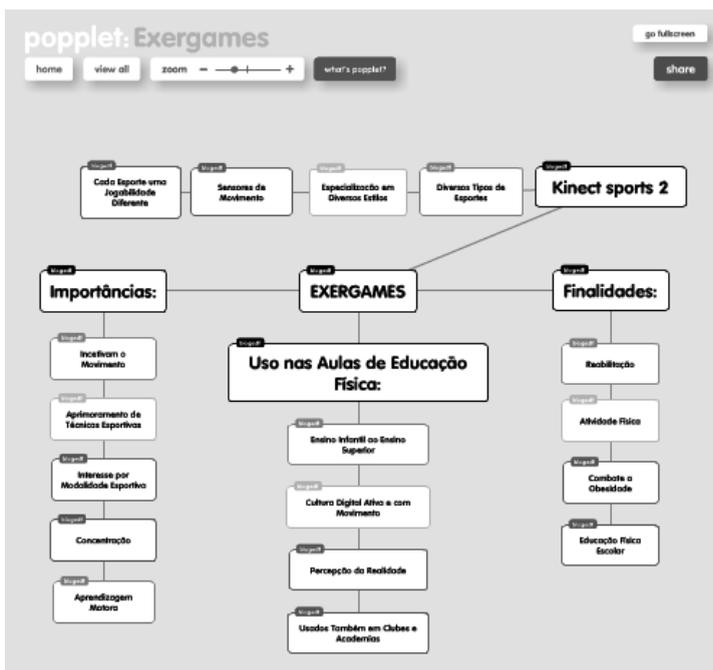
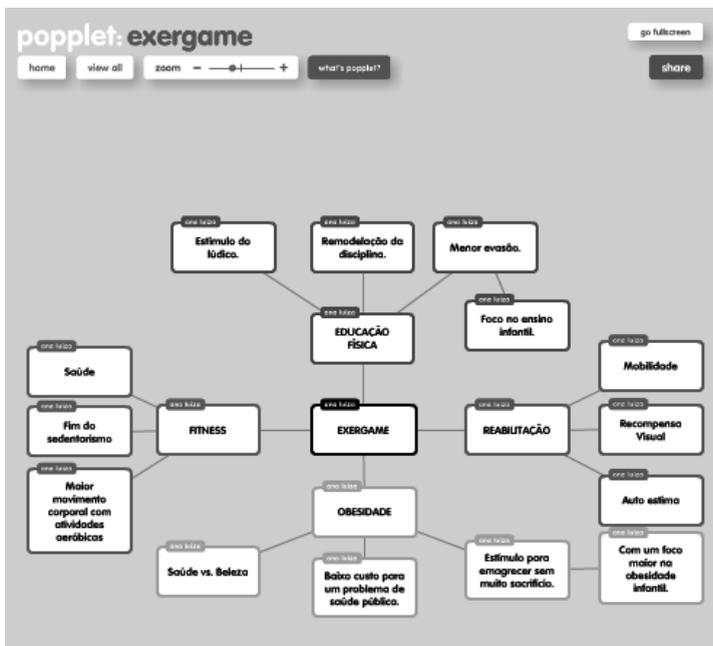
² Otros términos utilizados para definir este tipo de juegos son: videojuego activo, videojuego controlado por movimientos o juego de esfuerzo. Estos juegos incorporan actividades físicas y se pueden usar en diferentes ambientes: desde el entorno durante las clases de Educación Física, hasta centros comerciales, empresas e, incluso, la propia residencia.

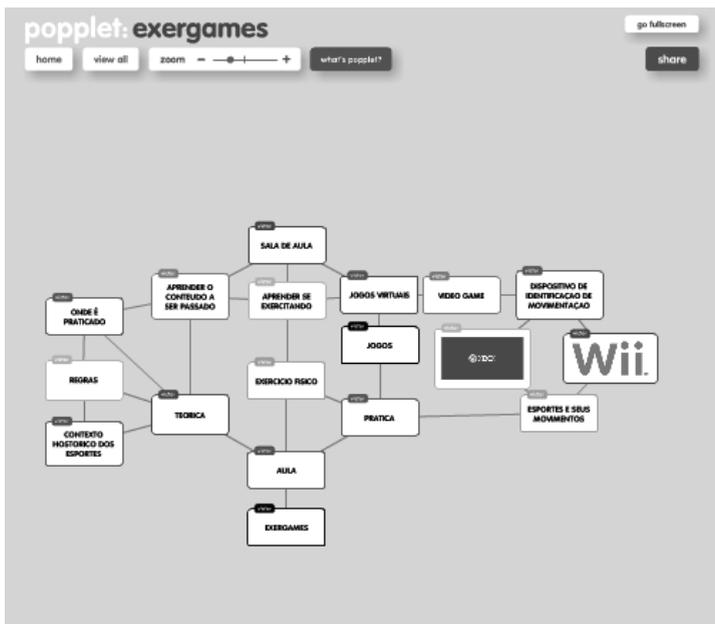
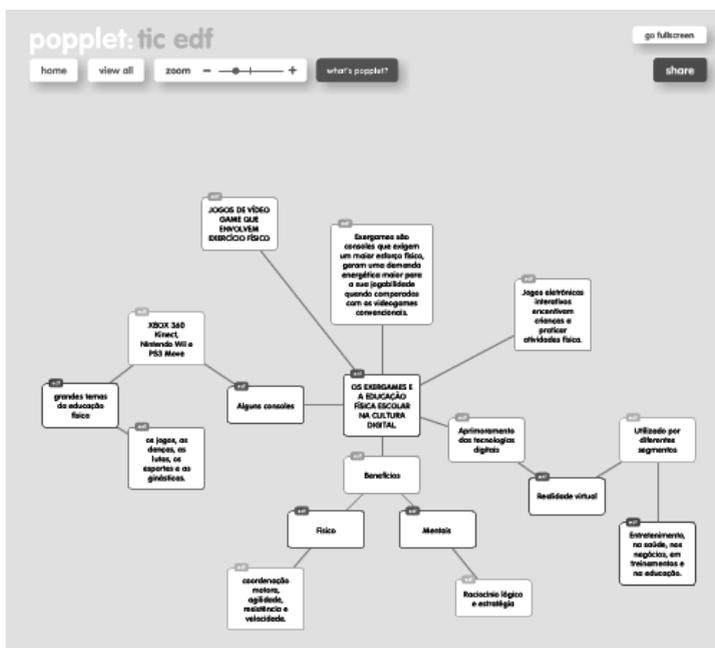
FIGURA 7. Mapas conceptuales. Ejercicios



Mapa Conceitual de Exergames:







interés en los deportes, fomentan el movimiento, pueden usarse con diferentes grupos de edad, y son útiles para depurar la técnica, incrementar la concentración, mejorar el aprendizaje motor o perfeccionar la eficiencia (Vaghetti *et al.*, 2014).

Durante el curso, el profesor solicitó a los estudiantes que analizaran la importancia de los *exergames* en la vida de niños/as y adolescentes, y la utilidad de estos juegos como ejercicios de rehabilitación, de actividad física/fitness o de lucha contra la obesidad. Asimismo, debían averiguar qué dispositivos encauzan usualmente estos juegos y qué posibilidades conlleva usar *exergames* en Educación Física. Igualmente, los estudiantes hubieron de informar sobre los usuarios, las tecnologías involucradas o los movimientos que estos juegos requieren.

Tras el proceso de investigación, y después de aprender cómo se construyen los mapas conceptuales, los estudiantes pusieron en práctica la teoría y desarrollaron sus mapas utilizando aplicaciones como CmapTools, Bubbl, Edraw Mind Map, Mindmeister, Mindnode, XMind, Coggle y Popplet. Los resultados se publicaron en los blogs.

El curso finalizó con la evaluación del aprendizaje. Los estudiantes escribieron un texto de cierre de su blog, respondiendo a una serie de cuestiones sobre la relevancia del uso de las TDIC en la disciplina, enumeradas a continuación: aporte de las TDIC a su aprendizaje; contribuciones del *software* y de las aplicaciones utilizadas para la práctica pedagógica; importancia de las TDIC en las clases de Educación Física; posibilidades futuras de las TDIC en estas clases; evaluación de la metodología utilizada por los docentes; sugerencias para mejorar.

Entre los informes recopilados se pudo observar el impacto de las nuevas herramientas para el estudio y el aprendizaje. Gracias a que las clases unieron teoría y práctica, los estudiantes pudieron ir descubriendo las posibilidades de aplicación de los nuevos recursos tecnológicos, y no solo en el terreno de la Educación Física, sino también en cualquier disciplina.

Los estudiantes trasladaron que las TDIC favorecen que las clases sean más estimulantes y atractivas, lo que a su vez incrementa su implicación en ellas. Al usar las TDIC, el estudiante se convierte en el actor de su aprendizaje, explorando todas las posibilidades, y el profesor pasa a ser un mediador o guía del proceso. Los estudiantes indicaron asimismo que el *software* y las aplicaciones empleadas eran muy útiles en la práctica, al contribuir a la organización de tareas y actividades, y al desarrollo de innovaciones pedagógicas.

4. Consideraciones finales

Las actividades prácticas que se desarrollaron durante el curso gracias a las TDIC permitieron a los estudiantes ganar en autonomía en relación a la búsqueda y tratamiento de la información. La metodología aplicada, como se ha indicado, se centró así en un aprendizaje experiencial, enfocado en el estudiante, de modo que este pudiese reflexionar sobre sus experiencias y la construcción de su conocimiento conceptual, y lograrse monitorear, evaluar y regular su propio aprendizaje.

Las clases, tanto remotas como en el laboratorio informático, permitieron a los estudiantes contemplar el paso de lo concreto (observación de fenómenos) a lo abstracto (comprensión de los principios o teorías que se requieren a partir de la observación de fenómenos).

Los estudiantes también tuvieron la oportunidad de aprender ejerciendo la investigación, seleccionando temas de estudio, explorándolos, diseñando planes de investigación y llegando a conclusiones. En definitiva, la experiencia de las clases de Educación Física con soporte en TDIC favoreció el despliegue del potencial del alumnado, aunque es esencial que, de cara al futuro, los profesores dominen los recursos y posibilidades de las TDIC, para que puedan emplearlas en diferentes situaciones de aprendizaje y en diferentes realidades educativas.

Referencias bibliográficas

- BARACHO, A. F., GRIPP, F. J. y LIMA, M. R. (2012): “Os exergames e a educação física escolar na cultura digital”, *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 34, n° 1 (enero-marzo), pp. 111-126.
- BARATO, J. N. (2012): “Webgincanas: um uso estruturado da internet para a educação”, en BARBA, C. y CAPELLA, S. (orgs.): *Computadores em sala de aula: métodos e usos*, Porto Alegre, Penso, pp. 162-171.
- BARBOSA, M. O., SANTOS, A. R. y MERCADO, L. P. (2014): “Webgincana como estratégia de ensino aprendizagem no ensino superior”, *Revista EDaPECI* São Cristóvão, v. 14, n° 2, pp. 339-351 (mayo/agosto). Disponible en: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/2188/pdf> (consultado el 20 de abril de 2017).
- BATES, A. W. (2016): *Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem*, São Paulo, Artesanato Educacional.

- BENRENS, M. A. (2000): “Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente”, en BEHRENS, M. A., MORAN, J. M. y MASSETTO, M. T. (orgs.): *Novas tecnologias e mediação pedagógica*, Campinas, Papirus, pp. 67-132.
- BIANCHI, P. (2009): *Formação em mídia-educação (Física): ações colaborativas na rede municipal de Florianópolis/Santa Catarina*, Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina.
- CARVALHO, A. (2015) (org.): *Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários*, Lisboa, Ministério da Educação de Portugal. Disponible en: http://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/apps_dispositivos_moveis2016.pdf (consultado el 27 de abril de 2017).
- COLL, C., MAURI, T. y ONRUBIA, J. (2010): “A incorporação das tecnologias de informação e comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso”, en COLL, C. y MONEREO, C.: *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e educação*, Porto Alegre, Artmed, pp. 66-93.
- COUTO, E., PORTO, C. y SANTOS, E. (2016) (orgs.): *App-learning: experiências de pesquisa e formação*, Salvador, Edufba.
- DAMBROS, D. y OLIVEIRA, A. M. (2016): “Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física: currículo, pesquisa e proposta pedagógica”, *Educação, Formação & Tecnologias*, vol. 9, nº 1 (enero-junio), pp. 16-28. Disponible en: <http://eft.educom.pt> 16 (consultado el 10 de enero de 2018).
- DUDENEY, G., KOCKLY, N. y PEGRUM, M. (2016): *Letramentos digitais*, São Paulo, Parábola.
- MARTINI, C. O. y VIANA, J. A. (2016): “‘Jogando’ com as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na Educação Física Escolar”, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 38, nº 3 (enero).
- MENDES, D. S. (2016): *O estágio na licenciatura em Educação Física em perspectiva semiótica: (re)ver-se e (re)criar-se em imagens*, Universidade Estadual Paulista (Tese Doutorado), Presidente Prudente.
- MERCADO, L. P. (2016): “Metodologias de ensino com tecnologias da informação e comunicação no ensino jurídico”, *Avaliação (Campinas)*, v. 21, pp. 263-299.
- (2015): “Tecnologias digitais e educação a distância: letramento digital e formação de professores”, en CAVALCANTE, M. et al. (orgs.): *Didática e práticas de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*, Endipe Livro 4, Fortaleza, Eduece, pp. 328-346. Disponible en: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/21.%20TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20DIST%C3%82NCIA_%20LETRAMENTO.pdf (consultado el 20 de mayo de 2017).

- MORAN, J. M. (2000): “Ensino e aprendizagem inovadores com o apoio das tecnologias”, en MORAN, J. M., MASETTO, M. T. y BENRENS, M. A.: *Novas tecnologias e mediação pedagógica*, Campinas, Papirus, pp. 11- 71.
- MÜLLER, A. C. y CRUZ, D. M. (2016): “Formação docente para inclusão de games na educação básica: relato de uma experiência”, *Obra Digital*, nº 10, febrero, pp. 33-50. Disponible en: <http://revistesdigitals.uvic.cat/index.php/obradigital/article/view/73> (consultado el 10 de enero de 2018).
- NICOL, D. y MACFARLANE-DICK, C. (2006): “Rethinking technology-supported assessment in terms of the seven principles of good feedback practice”, en BRYAN, C. y CLEGG, K.: *Innovative assessment in higher education*, Londres, Routledge, Taylor and Francis Group.
- OLIVEIRA, B., NESTERIUK, S. y QUEIROZ, P. (2016): “Exergames: amostragem da produção acadêmica entre 2010 e 2015”, *Anais SBGames*. Disponible en: <http://www.sbgames.org/sbgames2016/downloads/anais/157120.pdf> (consultado el 10 de abril de 2017).
- PAIM, C. (2012): *TIC e Educação física: possibilidades e intervenções*, Artigo de Especialização, Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação, Santa Maria, UAB/UFMS.
- PEIXOTO, M. F. (2014): “Webgincana: potencialidades de uma estratégia didática fundamentada no uso das tic para o ensino superior”, *Revista EDaPECI*, São Cristóvão (SE) v. 12, nº 12 (mayo/agosto), pp. 339-351. Disponible en: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/viewFile/910/796> (consultado el 10 de marzo de 2017).
- SANCHO, J. M. (2006): *Tecnologias para transformar a educação*, Porto Alegre, Artmed.
- VAGHETTI, C. A. et al. (2014): *Exergames na Educação Física: ferramentas para o ensino e promoção da saúde*, Porto Alegre.
- VAGHETTI, C. A., MUSTARO, P. N. y BOTELHO, S. (2011): “Exergames no ciberespaço: uma possibilidade para Educação Física”, *X SBGames*. Salvador (noviembre). Disponible en: http://www.sbgames.org/sbgames2011/proceedings/sbgames/papers/cult/full/92287_1.pdf (consultado el 21 de abril de 2018).
- VALENTE, J. A. (2014): “A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação”, *Revista UNIFESO - Humanas e Sociais*. vol. 1, nº 1, pp. 141-166.

Este volumen agrupa un conjunto de reflexiones y experiencias que analizan los efectos que la pandemia ha provocado en las estrategias de formación virtual en el sector de la educación superior de los países iberoamericanos. En sus páginas se analizan las implicaciones de un cambio que ya se venía produciendo y que la crisis provocada por la COVID-19 evidencia, profundiza y acelera en buena parte de sus prácticas. En este contexto, la universidad iberoamericana tiene que renovar su firme responsabilidad de asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas, en un contexto de igualdad de oportunidades que, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), reafirma su compromiso de no dejar a ningún estudiante atrás.

