EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE PANDEMIA:

IDEAS Y ESCENARIOS EN EL CONTEXTO DE LA CONTINGENCIA

Eladio Sebastián-Heredero
José Luis Bonilla Esquivel
Alberto Gárate Rivera
(editores)

IDE UAH Investigación y Difusión Educativa En Universidad y Escuela

EDITORIAL CETYS UNIVERSIDAD

Dr. Fernando León García
Rector del Sistema Cetys Universidad

Dr. Alberto Gárate Rivera
Vicerrector Académico

C.P. Arturo Álvarez Soto
Vicerrector Administrativo

Dr. Jorge Ortega Acevedo
Coordinador del Programa Editorial

Educación superior en tiempos de pandemia:
Ideas y escenarios en el contexto de la contingencia

D. R. © Los autores

D. R. © Programa Editorial del Cetys Universidad
Instituto Educativo del Noroeste, A. C.
Calzada CETYS, colonia Rivera s/n
Mexicali, Baja California, C.P. 21259
www.cetys.mx

Primera edición, diciembre de 2021

ISBN: 978-607-99265-6-4

Diseño editorial: Rosa Espinoza
Última lectura y corrección: Néstor de J. Robles Gutiérrez

EDITORES

Eladio Sebastián-Heredero
Doctor en educación por la Universidad de Alcalá (España). Postdoctorado en educación por la Universidad Estatal Paulista "Júlio Mesquita Filho" de São Paulo (Brasil). Cátedra Distinguida de Educación 2016 por el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (Cetys), profesor doctor jubilado de la Universidad de Alcalá (Alcalá de Henares-España), profesor visitante extranjero de la ufms (Campo Grande-MS)

José Luis Bonilla Esquivel
Licenciado en filosofía con maestría y doctorado en educación. Actualmente es el Director del Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades en el Cetys Universidad. En 2021 organizó el Encuentro Iberoamericano de Educación, Una mirada a la pedagogía de la pandemia, modalidad en línea, el cual tuvo como sede al Cetys Universidad, Campus Tijuana, Baja California, México.

Alberto Gárate Rivera
Doctor en educación. Actualmente ocupa la Vicerrectoría Académica del Sistema Cetys Universidad, México. En años recientes ha incursionado en diversos proyectos relacionados con la pedagogía de la alteridad, en estrecha colaboración con el grupo de Teoría es Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Autor de la obra *El profesorado frente a la pandemia* (2020).

EQUIPO TÉCNICO

Maria Luisa Collarte
Máster en planificación, innovación y gestión de la práctica educativa por la Universidad Alcalá, Alcalá de Henares, España. Profesora de la Universidad Autónoma, Talca, Chile.

Maria Odete de Mattos
Maestría en educación por la Universidad Estadual Paulista, fclar, Araraquara, Brasil. Profesora del Colegio Español Miguel de Cervantes, São Paulo, Brasil.

COMITÉ CIENTÍFICO

Linoel De Jesús Leal Ordoñez (Venezuela)
Doctor en ciencias humanas por la Universidad de Zulia (Venezuela), máster en ciencias con énfasis en orientación de la conducta. Profesor asociado en el Programa de Graduación en Educación de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (Venezuela). Actualmente se encuentra en Brasil en el Programa Nacional de Postdoctorado capes/pnpd en el Programa de Pos graduación en Educación ppgedu de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (ufms).

Héctor Hernando Fernández Rincón (México)
Doctor en educación por Universidad Pedagógica Nacional y posdoctor en educación superior y políticas públicas comparadas. Es profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (México). Autor de *Enseñanza de la investigación y habilidades digitales* y *Pedagogía y prácticas educativas Universidad Pedagógica Nacional*, coautor del plan de estudios de la Maestría en Educación de Adultos y de la Especialización en Formación de Educadores de Adultos.

Rodolfo Cruz-Vadillo (México)
Doctor en investigación educativa por la Universidad Veracruzana, especialista en Investigación Educativa por la Universidad Pedagógica Veracruzana, postdoctorado en la Unidad Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (unam), profesor de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (sni) del Consejo

Nacional de Ciencia y Tecnología de México (Conacyt) y de la Red de Participantes e Investigadores sobre Integración e Inclusión Educativa (RIIE) y miembro de Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

David Montalvo Saborido (España)
Doctor en psicología por la Universidad Complutense de Madrid, máster en terapia de conducta por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, profesor asociado del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá, especialista en innovación educativa vinculada con la convivencia escolar y aprendizaje cooperativo, diferencias individuales del alumnado y necesidades educativas específicas de apoyo educativo y evaluación y diagnóstico en educación.

Washington César Shioti Nozu (Brasil)
Doctor y máster en educación por la Universidad Federal da Grande Dourados (UFGD), especialista en filosofía y derechos humanos por la AVM Faculdade Integrada, especialista en educación por la Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul (UEMS). Realizó su pasantía para el postdoctorado en la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).nProfesor Adjunto de la UFGD, docente permanente de los Programas de Pos graduación en Educación (PPGEdu) y en Fronteras y Derechos Humanos (PPGFDH) de la UFGD.

CONTENIDO

8 | Presentación

Alberto Gárate Rivera

16 | Prólogo
La educación superior en Iberoamérica

Mariano Jabonero Blanco

39 | Capítulo 1
UNAB innova: ambientes híbridos de aprendizaje para una educación superior sostenible y transformadora

Adriana Martínez Arias
Juan Pablo Neira
Silvio Cuello
Luz Helena García

53 | Capítulo 2
Enseñar en la universidad en pandemia: aciertos, errores y proyecciones

Mario Martín Bris
Ángela Tamayo Pastén
Carmen Julia Palavecino Monsalve

68 | Capítulo 3
Respuesta de las universidades brasileñas a la pandemia: la experiencia del sistema paulista de educación superior

José Luís Bizelli
Thaís Conte Vargas

83 | Capítulo 4
Dimensiones críticas en un contexto de crisis: liderazgo desde la gestión pedagógica en educación superior

Juan Pablo Catalán Cueto
Alejandro Pérez Carvajal

98 | Capítulo 5
Educación en tiempo de pandemia: la experiencia del programa de educación tutorial de pedagogia de la Facultad de Ciencias y Letras de Araraquara (Brasil) de la universidad estatal paulista

Andreza Olivieri Lopes Carmignolli
Maria Fernanda de Oliveira Celli
Darbi Masson Suficier
Luci Regina Muzzeti

111 | Capítulo 6
Hacia un acompañamiento integral a los docentes de posgrados en educación UNAB en tiempos de pandemia

Adriana Inés Ávila Zárate
Lina María Osorio Valdés

120 | Capítulo 7
Prácticas educativas inclusivas en tiempos de pandemia: reflexiones a partir de un estudio de caso en la universidad

Eladio Sebastián-Heredero
Leandro Costa Vieira

138 | Capítulo 8
Sumar, proyecto escolar para la atención de estudiantes en riesgo de reprobación en el Cetis 100

Amalia Patricia Jiménez Delgado
María de Lourdes Ramírez Villaseñor
Rubén Rabbí Rosales Morán

155 | Capítulo 9
Ventanas y redes en el ejercicio de la actividad profesional de psicologas (os) escolares: una experiencia brasileña en la pandemia COVID-19

Denise Mesquita de Melo Almeida
Tamiris Lopes Ferreira
Alexandra Ayach Anache

177 | Capítulo 10
Evaluación de los perfiles de egreso en la educación superior en tiempos COVID-19

Margarita Ercilia Aravena-Gaete
Viviana Avalos Órdenes
Viana Ulda Figueroa Soto
Deisy Campos Galdames

195 | Epílogo: Propuesta de modelo de un sitio web para conocer las competencias emocionales del docente de educación media superior en situaciones de riesgo emocional como en la pandemia por COVID-19: Sentimentes

Dulce María Macín Martinez
Olga López Fortiz

215 | Sobre los autores

PRESENTACIÓN

Alberto Gárate Rivera

En algunas de sus colaboraciones para los diarios internacionales, Pérez Reverte (2020) dice añorar la lentitud oportuna de antaño. Pasan por sus ojos las disrupciones del tiempo, acentuadas por la pandemia y hace apología de otra época. Interpreto que, entre otras cosas, se caminaba de otra manera; se platicaba con el ritmo de las tardes apacibles; las personas se despedían sin prisas, con un doble café a manera de posdata. En todo ello había una cierta dignidad. La rapidez postmoderna pica la conciencia; la pandemia acelera el ritmo y precipita el cambio. La primera conjetura, a manera de una hipótesis abierta a la comprobación empírica que se podría expresar es esta: el profesorado de diversas latitudes, pero en especial el de Iberoamérica, desgastado por las políticas gubernamentales y por los siempre insuficientes presupuestos para la educación, no estaba preparado para una transición violenta. Cierto, no lo estaba casi ninguno, pero menos aún los profesores de la región latinoamericana.

Ni con mucho, la narrativa de un caso podría generalizarse y con ello asegurar la comprobación de una hipótesis. Sin embargo, concuerdo con Fernández (2011) en la vigencia y la potencia de la biografía como una forma de evidenciar y explicar la realidad. Para decirlo en términos epistemológicos, como un principio de verdad. Cuando hablamos con un profesor o profesora sobre lo que le acontece, estamos ante la relación con la historia que nos cuenta. En uno de los recovecos del método biográfico narrativo, dice el propio Fernández que se debe poner la voz de la persona en contexto, esto es, integrar al relato explicaciones o interpretaciones de valor conceptual.

Primera conjetura: Nuestro profesorado estaba menos preparado que el de otras latitudes

Jugué el ejercicio y en el poniente de la primavera del 2020, conversé tardes enteras con maestros y maestras de distintos niveles educativos. Lo hice desde el rescoldo de la lentitud oportuna. Un producto de esas conversaciones es el libro *El profesorado frente a la pandemia* (Gárate, 2020). Cuando estaba lista la edición, tropecé de manera fortuita con un docente de secundaria: el profesor Mario. Más que sus planteamientos, sus posiciones ante la vida escolar, argumentarían muy bien la falta de preparación para una transición violenta. Permítame el lector relatar los detalles de la entrevista, al hilo de estas reflexiones.

Mario supo del ejercicio cualitativo que realizaba y me buscó para contarme su historia. Cumplía 30 años de servicio y me confesó que apenas terminara el 2020, iniciaría sus trámites para la jubilación. Y lo mismo harían un par de colegas que tenían una trayectoria muy similar a la de él. En los albores de la década de 1980, los tres encabezaron la creación una escuela secundaria en una zona urbana que había nacido a raíz de un movimiento popular de invasión de terrenos. Su trabajo había sido bravo, áspero. Tuvieron que luchar contra las carencias y la represión del gobierno.

—Vivimos varios lustros como huérfanos, amparados solo con nuestras convicciones que reforzamos con la lectura constante de La pedagogía del oprimido de Paulo Freire –me dice para poner en contexto su pensamiento.

—¿Por qué se jubilan? —le pregunto—, y no espero la respuesta típica: ya son muchos años. En el caso de Mario, la respuesta no puede ser la convencional. De modo que lo obligo a ir dos capas más allá de la piel.

—Nunca me preparé para enseñar a la pantalla de una computadora.

—Detrás de la pantalla están tus estudiantes —lo atajo.

—Quién sabe si estén. ¿Podrías asegurarme que están? —me reta con la pregunta.

—No te lo podría asegurar, pero por qué no pensar que sí están.

Su respuesta es inmediata, ácida.

—Lo que no está es el salón de clases, ni el orden, ni el desorden que se vive en él. Sin los verdes y los negros que forman parte de esta profesión, no se puede ser profesor. Mario parece no estar preparado para una nueva era. Retomo la conversación.

—¿Ya lo pensaste bien? Entiendo que todavía no cumples sesenta años. Te veo joven y fuerte.

—No es una cuestión de edad, sino de principios. Para variar, el gobierno y el sistema educativo están improvisando, una vez más. Ya no tengo fuerzas para un nuevo invento. Por cierto, Eduardo y Teresa se jubilan conmigo.

Transcurren los primeros días de julio. Esta región semiárida del noroeste de México estaba entrando a la fase conocida como la canícula. En los próximos sesenta días, la temperatura máxima no bajaría de los cuarenta grados centígrados. Las escuelas del nivel básico, públicas y privadas, habían puesto candados en sus puertas desde marzo. El rumor agigantado por los recreos escolares, se apagó por completo. La autoridad dio por concluido el ciclo escolar en el mes de junio. No me quería quedar con la pregunta en esa entrevista:

—¿Qué hicieron Eduardo, Teresa y tú en los meses de abril y mayo?, ¿tuviste que enseñarle historia de México a una pantalla de computadora? A Mario se le desmorona una pequeña región de su mirada.

Por primera vez en la conversación no se siente cómodo. Tarda en responder y, cuando lo hace, busca esconder las palabras.

—Me quejé con el sindicato y con la directora de la secundaria. Les dije que me oponía rotundamente a enseñar a distancia y que nadie nos podía obligar a eso, menos el gobierno. Eso no es educar.

—¿Me dices que se detuvieron, que finalizaron el ciclo escolar desde marzo?

El profesor que estaba por cumplir treinta años de servicio en el magisterio, por primera vez durante la entrevista, evadió la pregunta y solo balbuceó algunas cosas. *No es nuestra culpa*, repetía como para convencerse de que el desamparo que provocó en sus alumnos, no podía endilgárselo a sus colegas y a él, que también vivieron ese sentimiento, desde otro sitio de la realidad.

Segunda conjetura: La pandemia ha acelerado el retiro del profesorado

He leído bastantes artículos, ensayos y algunos libros. Del mismo modo, me he conectado a seminarios, congresos, talleres, ciclos de conferencias como Council Independente Colleges (CIC); Seminario Proyecto Columbus para América Latina; University World News (UWN) e Inside Higher Education, todos organizados estos meses, donde el soberano del mundo ha sido la COVID-19. Subrayaría los datos que nos comparte Mariano Jabonero en el prólogo de este libro, respecto a la educación superior en Iberoamérica. Hay una amenaza latente en esos números: en el epílogo de esta convulsión mundial, la brecha de la desigualdad social no parece recortarse. El estar expuesto a tal diversidad de ideas me lleva a la segunda conjetura, que ya se deja entrever en la conversación con el profesor

Mario: la crisis ocasionada por la pandemia, que ha obligado a enseñar desde una modalidad remota, está acelerando el retiro de muchos profesores y profesoras que, antes de enero de 2020, no tenían en sus propósitos dejar de laborar en las escuelas.

Abusando de la paciencia del lector, hago otra conexión para ir nuevamente a la narrativa. Instalada y formada en una época esplendorosa de la lentitud oportuna, la doctora Aurora, docente universitaria de una universidad de Arizona, tiene setenta y cinco años y al menos cincuenta enseñando en las aulas universitarias. Coincidimos en una reunión de trabajo en el otoño del 2019 y yo le preguntaba, con la inquietud en las palabras, que si no pensaba jubilarse.

—No por lo pronto. Mientras pueda manejar un auto y mis piernas me permitan caminar por los extensos campos de la universidad, seguiré ejerciendo la docencia.

—¿Qué te hace ejercerla, Aurora? No tienes necesidad económica. Libros, artículos y reconocimientos no te faltan.

—No, tienes razón. He escrito algunas decenas de cosas. No es eso. Es el gusto y, si quieres, la necesidad emocional. Es lo que encuentro en mis estudiantes del posgrado: paciencia y acogimiento. Un sentido de escucha que no puedo definir. Imagina a una matriarca de una tribu indígena del paleolítico hablándole a los niños, enseñándoles los secretos del tiempo y de la naturaleza.

—¿Eres una suerte de matriarca postmoderna? —le digo para retarla—. Ella se sonríe desde el misterio de su memoria.

—Nada de eso. Apenas les enseño Antropología social. Les muestro las pistas de la identidad del migrante y ellos disparan para todos lados. Luego se emocionan y me quieren llevar al campo de los hechos, a hurgar entre la desigualdad buscando algunos brotes de esperanza.

—¿Te hace falta todavía ese contagio efervescente de la juventud?

—No lo diría así. No soy una vieja que pretende ser joven, ni tampoco actuar o pensar como los jóvenes. Mi contacto con ellos me genera una constante sorpresa. Creo que es eso.

La pandemia trajo consigo el colapso de esta maestra universitaria. Coincidí con ella nuevamente en junio del 2020. Las condiciones habían cambiado. La conversación de sobremesa que tuvimos en otoño del 2019, donde la memoria se movía por el túnel del tiempo, esta vez no cabía en el llano de la pantalla de una computadora.

—Me jubilo en estos días —me dijo al vuelo.

—¿No tienes edad para cambiar el chip y adaptarte?

—Quizá sea eso. Me hice en un salón de clases. Ahí debatí, perdí batallas intelectuales, gané otras y ayudé a más de una jovencita a formarse para la vida.

—Lo puedes seguir haciendo desde la pantalla —pretendo ser incisivo.

—Probablemente, pero acuérdate que los viejos somos más pasado, historia. Los jóvenes son presente, futuro. Dejo que mis colegas que tienen cuarenta años encuentren la fórmula para ese invento.

—No pensaste retirarte de esa manera —le digo a manera de poner una capa al dolor.

—No, digamos que la COVID-19 es la responsable.

Tercera conjetura: las universidades iberoamericanas no llegarán a tiempo al punto de partida del cambio estructural

Esta más estructural y perniciosa: la inmensa mayoría de las universidades en Iberoamérica no llegarán a tiempo al punto de partida del cambio estructural. El mundo gira en dirección opuesta de la lentitud oportuna. La Asociación Internacional de Rectores de Universidades (IAUP por sus siglas en inglés) y Santander Universidades (León y Cherbowski, 2020), fueron de los primeros en elaborar una encuesta sobre la universidad y la pandemia, la cual aplicaron entre mayo y junio del año pasado, a más de 800 rectores o presidentes de universidades de las diversas regiones del mundo (Europa, Asia, Iberoamérica y África). El instrumento se centraba en qué estaban haciendo las universidades para responder a la crisis y cómo veían a las instituciones de educación superior en la post pandemia. Los resultados concuerdan con varios de los planteamientos que el lector encontrará en este libro, lo mismo que con otros trabajos:

1. Impacto de la tecnología (educación en línea, MOOCS, nube, medios sociales). Va a imperar una mezcla entre lo presencial, hibrido y en línea en los siguientes años. El crecimiento de las clases en línea será exponencial.
2. El paradigma del aprendizaje también sufrirá impactos. Se visualiza un aprendizaje adaptativo, una educación más abierta y flexible.
3. Las competencias curriculares como innovación y emprendimiento, internacionalización, ciudadanía global, inclusión; serán reconocidas y medidas por organismos internacionales.
4. Mayor impulso a la investigación, producción y difusión de conocimiento. Las universidades apuntarán a desarrollar doctorados de dobles o triples grados; generarán consorcios para buscar fondos internacionales, y acordarán con los sectores productivos la cartera de líneas de investigación.

5. Habilidades y condiciones laborales cambiantes. Georgetown University y otras importantes universidades en Estados Unidos, advierten que las universidades acentuarán la formación de sus estudiantes basados en las necesidades y cambios del mundo laboral.

Ese contexto de precipitación del tiempo me genera una tercera conjetura, más estructural y perniciosa: la inmensa mayoría de las universidades en Iberoamérica –por poner el foco en ellas–, no llegarán a tiempo al punto de partida que creará la disrupción, y las que lleguen, lo harán con un esguince de tres grados en uno de los tobillos, esto es, con carencias presupuestales, tecnológicas y culturales visibles. Como tantas otras cosas en la vida, el éxito no pasa por el saber, esto es, por las expresiones que son tan frecuentes en los sistemas educativos: las escuelas deberían; el buen profesor debería; los modelos educativos tendrían que ser; las universidades deberán. En los congresos, seminarios, paneles, webinars, se ha puesto de manifiesto entre los presidentes y directivos de universidades, una mezcla de ideas con las que se van haciendo los trazos de un nuevo constructo ideológico. De ello identifico estos tres planteamientos:

1. La dimensión de la pandemia. Esta no es una tormenta, es un cambio climático (Crow, 2020). Por lo tanto, hay que vincularla a la rápida innovación y al cambio disruptivo.
2. Las estrategias de tres niveles. Todas las universidades están haciendo acciones para responder a la pandemia. No todas están planeando en innovaciones por la pandemia. Las menos empiezan a planear para el largo plazo (el regreso a la nueva normalidad), teniendo como bastiones la tecnología, modelos innovadores, cambios estructurales en la estructura organizacional. El marco de referencia que sustenta este accionar es: cuando se presentan situaciones que ponen en riesgo a los sistemas humanos, ocurren dos cosas: se actúa sobre el presente, buscando que el daño sea el menor y, se piensa en el futuro, buscando arribar a él en las mejores condiciones posibles.
3. El fenómeno trae consigo grandes retos, que pueden convertirse en grandes oportunidades para las organizaciones. Los órganos de gobierno en las organizaciones tendrán que adaptarse a las nuevas circunstancias del mundo. Los profesores, los estudiantes y los líderes universitarios adquirieron aprendizajes en la pandemia que no desecharán en la nueva realidad.

Disrupción, competencia, adaptación, cambio e innovación. La lección ha sido aprendida a la manera clásica: se aprendió el contenido (la idea, el deber ser). Todas las universidades, las grandes, las pequeñas, las que están en el top en los *rankings*, las que no figuran en ellos, han pasado la asignatura. En los hechos, en la acción concreta, la inmensa mayoría se dará cuenta que la brecha para estar en el nivel del ideario es muy amplia, para muchas cosas, incluso, insalvable.

A manera de colofón

Una idea que da vuelta en el ámbito de la filosofía y de la antropología social, la expresa Sartre cuando refiere que los seres humanos no elegimos el mundo que nos tocó vivir. Llegamos a un espacio enmarcado por una temporalidad y eso nos convierte en hijos de… la premodernidad, la modernidad, la postmodernidad, la nueva realidad. Oponerse a ello puede resultar no solo desgastante, sino insensato. Sin embargo, sí podemos escogernos nosotros mismos, es decir, cada cual puede escoger y elegir las situaciones y condiciones que les toca vivir. Gordillo (2019) lleva a cabo una fundamentación exhaustiva de esta idea en su artículo "Sartre: la conciencia como libertad infinita".

Añado un elemento más para el análisis: a la educación siempre hay que intentar verla desde el optimismo crítico. Si desde la mismidad de los que somos, podemos elegir y responder a las situaciones que se nos presentan, podríamos entender por qué profesores como Mario, Teresa y Eduardo no estuvieron dispuestos a enseñarle a la pantalla de una computadora. Desde otro reducto que no es la rebeldía sino la aceptación de que el mundo cambió de una manera inesperada, Aurora también decide guardar, para siempre, la pieza de museo en la que se convirtió la tiza con la que enseñó los misterios de la ciencia social.

En contraparte, a la decisión del profesor Mario de no querer enseñarle a una pantalla, muchos pasajes de este libro comparten experiencias de docentes que, aun en el desamparo, no se detuvieron. Su elección del mismo mundo transicional fue distinta. La descripción de lo hecho impregna las páginas de esta obra. El liderazgo para la toma de decisiones, los errores y los aciertos, la innovación en los ambientes híbridos, las prácticas inclusivas, los tutoriales, las mentorías, el acompañamiento para paliar la orfandad y la pérdida temporal del territorio que es el salón de clases, las explanadas y las bibliotecas, son testimonios que, si bien no se cuajaron en la lentitud oportuna, esa que nos dignificaba y nos creaba un aroma del mundo reposado, tienen la cualidad de ser oportunas para evitar que todos nos vayamos al precipicio.

Qué duda cabe que no son tiempos para la ardiente paciencia con la que Neruda quería llenar de luces las ciudades. Quizá tengamos que inventarnos una paciencia tan veloz como los datos que explotan a borbotones de una computadora. Quizá.

Referencias

Crow, M. (2020, junio). *Prepare for the Challenge of Teaching This Fall [Webinar]. Arizona State University.*

Fernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández, J. Sancho y J. Rivas (Eds.), *Historias de vida en Educación: Biografías en Contexto* (pp. 13-22). Esbrina.

Gárate, A. (2020). *El profesorado frente a la pandemia. Relatos desde el curso del desastre*. Octaedro.

Gordillo, L. (2009). Sartre: la conciencia como libertad infinita. *Tópicos*, (37), 09-29. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-66492009000200001&lng=es&tlng=es

León, F. y Cherbowski, A. (2020). *Leadership responses to covid-19. A global survey of college and university leadership*. https://www.iaup.org/wp-content/uploads/2020/11/IAUP-Survey-2020-ExecutiveSummary.pdf

Pérez Reverte, A. (2020, 19 de abril). Teoría de la lentitud. *Milenio*. https://www.milenio.com/opinion/arturo-perez-reverte/escrito-en-espana/teoria-de-la-lentitud

| PRÓLOGO |
LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA

Mariano Jabonero Blanco
Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

La educación superior en el mundo, y muy especialmente en Iberoamérica, es un buen ejemplo del reflejo del modelo político, social y económico de la región, caracterizado por un enorme potencial de crecimiento y desarrollo, que conviven con grandes niveles de desigualdad e inequidad (Martín Bris, 2016).

La oferta y realidad de la educación superior en Iberoamérica, pone de manifiesto grandes diferencias entre países y dentro de ellos. En nuestra región conviven universidades muy bien valoradas y de gran prestigio internacional, con otras cuyas titulaciones no cuentan con esos atributos. En la mayoría de los países de Iberoamérica tenemos universidades punteras en sus niveles de calidad e internacionalización, que compiten con éxito con las mejores universidades del mundo. Junto a ello, se ha producido una enorme proliferación de universidades y estudios superiores, ante la demanda creciente de estudiantes que quieren incorporarse a ese nivel de estudios que se ha traducido en el reforzamiento de la oferta de las universidades líderes y la proliferación de otro tipo de instituciones educativas. Como referentes cuantitativos nos encontramos con haber alcanzado los 30 millones de estudiantes de educación superior, un auténtico récord mundial y más de 3 000 instituciones de educación superior contabilizadas en Iberoamérica en estos momentos (OEI, 2019).

En este sentido y, en referencia la desigual convivencia de un modelo público/privado que podríamos denominar triangular, en el que el vértice superior sería el sector público universitario, que tiene con frecuencia el mayor prestigio, pero que registra un bajo crecimiento no obstante a demanda expansiva ya apuntada. Otro vértice estaría constituido por entidades universitarias de enorme tradición y

vinculadas, por ejemplo, a sectores religiosos o desarrollos locales tradicionales. Y un tercer vértice sería el totalmente privado que, con honrosas excepciones, supedita calidad a utilidades, con un crecimiento desmedido al ritmo de las demandas, proliferando instituciones universitarias muy débiles académicamente, pero, a veces, de grandes dimensiones, cubriendo un mercado extensísimo y muy variable.

Otra cuestión no menor es el alto precio que en la mayoría de los países tienen los estudios superiores universitarios. Una vez más, con casos muy distintos y muy interesantes para analizar desde distintas perspectivas, como es el caso chileno, y lo que ha acontecido socialmente en relación con su situación, en contraste con otros, como es el de la Argentina, donde la gratuidad sigue siendo una de las banderas en cuanto a logro social.

Unido a lo anterior y muy en consonancia con el momento que vivimos producto de pandemia de COVID-19, constatamos el crecimiento exponencial de los estudios universitarios a distancia: si en la última década tuvieron un crecimiento de 73%, es fácil pensar que durante la pandemia ese crecimiento se multiplicó por cuatro o por cinco. Oferta educativa que con frecuencia está desregularizada y con escaso control, en la que es urgente introducir guías y sistemas de acreditación de la calidad, empeño que ya ha iniciado la OEI con la colaboración de AIESALC o RIACES, entre otras entidades. De la respuesta que se dé a esta modalidad educativa va a depender una buena parte del futuro de la Educación Superior en Iberoamérica.

En el ámbito de la educación superior, con un crecimiento fuertemente expansivo, como ya se ha expuesto, el fin de asegurar su calidad está íntimamente asociado a favorecer la movilidad de los estudiantes y la internacionalización de nuestras instituciones universitarias. Y, también, como requisitos de calidad, lograr una métrica común y, con ello, eliminar obstáculos, ofrecer becas doctorales y posdoctorales y colaborar en la mejora de la calidad mediante la creación de indicadores y guías, en especial, como ya se ha dicho, en la educación a distancia, la modalidad que registra un mayor crecimiento.

La carencia de doctores, que ya se va mitigando en algunos países, ha sido otro de los casos muy referenciales de la gestión educativa y el desarrollo de la Educación Superior, hecho que pone de manifiesto las limitaciones de la oferta en postgrados en general y, en doctorados en particular, donde es evidente el desequilibrio entre los grados y postgrados ofertados, con un alto porcentaje de la oferta universitaria centrada en los grados, cuando la tendencia en los países más avanzados y de universidades de más calidad es el equilibrio entre grupos de grado y de postgrado. Veamos que la proporción de estudiantes de postgrado

en universidades como la Universidad de Chile, Católica de Chile, U. de Buenos Aires o la UNAM de México, está en torno a 20% del total de estudiantes.

Lo anteriormente expuesto tiene un efecto directo en la investigación ligada a las universidades, y, en consecuencia, al desarrollo social que ello supone. No olvidemos que casi 60% de la investigación desarrollada en Iberoamérica se lleva a cabo en universidades y que casi igual proporción representan los presupuestos públicos que la hacen posible.

Las universidades en Iberoamérica suelen estar muy ligadas a sectores productivos y de la administración, ofreciendo con frecuencia servicios a entidades y administraciones públicas y privadas, lo que supone un importante porcentaje de la propia financiación. Este hecho nos acerca a otro concepto importante a tener en cuenta en Iberoamérica en cuanto al papel de la universidad en la sociedad, donde nos encontramos de nuevo la disparidad entre países y la disparidad de modelos.

Esta cuestión, comúnmente aceptada, es especialmente relevante en contextos de desigualdad como los que se producen en nuestra región que cuenta con 8.5% de la población mundial, 8,7% del PIB mundial y solo 2.2% entre las 500 universidades mejor clasificadas de acuerdo con la clasificación de Shanghái.

Aportaciones al debate desde la organización de estados Iberoamericanos: observador y actor privilegiado en la región Iberoamericana

De acuerdo con lo expuesto en la introducción, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), viene desarrollando desde hace más de setenta años una importante labor en la región en colaboración con los estados miembros y en relación directa con sus gobiernos y administraciones, incidiendo cada vez más en la educación superior y la ciencia como actividades prioritarias en su actividad programática.

Presupuestos

Es muy destacable la determinación tomada sobre el impulso que desde la organización se le quiere dar a los programas relacionados con Educación Superior en Iberoamérica, quedando de manifiesto ya en el programa-presupuesto 2019-2020, donde aparecieron expresamente partidas destinadas a este fin, compromiso que se ratifica y aumenta en el programa presupuesto para 2021-2022, dónde

además del compromiso económico se fundamenta la propuesta y se marcan los objetivos (OEI, 2020).

En la educación superior es donde se evidencia el esfuerzo acumulado que los países iberoamericanos llevan realizando, con apoyo de la OEI, en las etapas educativas previas desde las pasadas décadas, esfuerzo que hoy se traduce en un crecimiento sostenido de la matrícula universitaria en la región en los últimos años de 3.7 %, con un total de 30 millones de estudiantes. Por este motivo, esta área cobró una especial importancia en el anterior Programa Presupuesto, que por primera vez incluyó un capítulo dedicado a la etapa universitaria.

A partir del trabajo de diálogo y diagnóstico realizado con la comunidad universitaria iberoamericana, la OEI propone para el próximo bienio una gran estrategia de futuro denominada Universidad Iberoamérica 2030.

En el Programa Presupuesto 2019-2020, así como en el actual se insiste en una idea fundamental: Iberoamérica ha cambiado profundamente en las últimas décadas y, con ello, todo lo relacionado con la cooperación. Se ha realizado un gran esfuerzo en la última década por crear capacidades en materia de ciencia e innovación, aunque nuestros sistemas son aún precarios y poco resilientes. Hay más investigadores, pero su número en relación con la población económicamente activa es bajo en comparación con los países más desarrollados. Se ha incrementado la inversión en I+D+i, pero esta es por investigador, en paridad de poder de compra (PPC), de 182 720 $, una cifra sensiblemente inferior a la media mundial (242 258 $). Más de 50% de la investigación se realiza en instituciones universitarias y casi 60% financiada con presupuestos públicos. La investigación con y por el sector privado, es una excepción.

Paradójicamente, estos avances se ven amenazados por las graves consecuencias sociales y económicas de la actual emergencia sanitaria, la cual está poniendo de relieve hasta qué punto nuestras sociedades, no solo nuestras economías, necesitan investigación avanzada y profesionales cualificados. El objetivo fundamental en los próximos años es preservar los avances alcanzados y crear las condiciones propicias para que otros nuevos puedan producirse rápidamente cuando el contexto de la región sea más favorable. Es muy dudoso que este esfuerzo pueda hacerse de manera aislada, por ello, la cooperación en educación superior y ciencia ha de ser una de las prioridades de la agenda iberoamericana.

Antes de la pandemia, la inversión en investigación se justificaba en la necesidad de apostar por patrones de crecimiento y desarrollo intensivos en conocimiento, tecnologías e innovación para acabar con la trampa de ser países que han salido de la pobreza, a los que solo la productividad le puede sacar de la tram-

pa de ser países de renta media. La COVID-19 ha demostrado que los sistemas avanzados de ciencia y tecnología son claves para la prosperidad de un país, pero también para garantizar la salud y el bienestar de sus ciudadanos. Un enfoque muy presente en la estrategia Universidad Iberoamérica 2030, cuya nomenclatura hace una alusión expresa a la Agenda 2030 como referente fundamental de la actividad investigadora en la región.

Iberoamérica necesita más investigación, la OEI apuesta por que los ODS sean el marco de referencia fundamental de esa actividad investigadora. En nuestra región se concentran muchos de los desafíos a los que pretende dar respuesta con este compromiso global, motivo por el cual resulta indispensable que los esfuerzos que hagamos para aumentar las capacidades científicas y tecnológicas en Iberoamérica se orienten a lograr mejoras y avances en los ODS.

Iberoamérica tiene que convertirse en el laboratorio de la Agenda 2030. Las vacunas contra la pobreza, la desigualdad o el cambio climático han de llevar acento iberoamericano. Nuestra ambición debe ser la de generar nuevo conocimiento que haga posible un verdadero desarrollo sostenible.

Universidad Iberoamérica 2030 tiene dos pilares fundamentales: la educación superior y la ciencia. Dentro de cada una de estas áreas se desarrollará una serie de líneas estratégicas. Ahora bien, todas ellas deben contemplarse en su conjunto, ya que se refuerzan mutuamente y es su suma lo que hará posible que nuestra región tenga por fin un espacio compartido de educación superior y ciencia y no una mera retórica, como ha ocurrido durante años. En el apartado dedicado a ciencia, se especificarán las líneas estratégicas y las líneas de acción que se seguirán en este ámbito en relación con Universidad Iberoamérica 2030.

En lo que se refiere a educación superior, la clave de Universidad Iberoamérica 2030 reside en lograr que los sistemas universitarios de la región sean más comparables y compatibles entre sí, premisa indispensable para construir ese espacio común antes mencionado. En la memoria del bienio 2019-2020 se detallan los logros concretos alcanzados en el epígrafe correspondiente al anterior Programa Presupuesto, que tenía el título el de armonización de los sistemas educativos.

A partir de lo conseguido, Universidad Iberoamérica 2030 plantea una batería de medidas con las que dar respuesta a los principales retos de la educación superior en la región. Entre ellas cabría destacar la necesidad de acabar con la escasa movilidad, robustecer los sistemas internos y externos de garantía de la calidad, así como de potenciar la movilidad y fomentar la misión investigadora y de vinculación de la universidad con la sociedad.

Líneas estratégicas, objetivos y líneas de trabajo desde la OEI.

Objetivos	• Contribuir al avance en la construcción de un espacio compartido de educación superior e investigación en Iberoamérica. • Fortalecer los procesos de movilidad académica internacional en Iberoamérica en ambas modalidades, presencial y virtual.
Líneas de trabajo	• Una métrica común iberoamericana. • Programas de movilidad. (Programa de Intercambio y Movilidad Académica-PIMA, Programa Paulo Freire-PF, Programa de Movilidad Virtual, Programa Paulo Freire Plus -PF+).
Objetivos	• Contribuir al avance en la construcción de un espacio compartido de educación superior e investigación en Iberoamérica. • Contribuir con la construcción y apropiación de instrumentos que permitan medir y garantizar la calidad de las instituciones de educación superior de la región.
Líneas de trabajo	• Apropiación de la Guía iberoamericana de evaluación de la calidad de la educación a distancia. • Sello de calidad iberoamericano.

Informes y aportaciones

Desde 2018 la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, ha venido impulsando acciones vinculadas a la promoción y desarrollo de la Educación Superior en Iberoamérica. Además de todo el asunto presupuestario, clave para los programas y acciones ya mencionados, se han dedicado trabajos de gran importancia y significación por la difusión que tienen gracias a la red iberoamericana de la OEI. Así como por la relevancia de los actores y las organizaciones internacionales involucradas. Cabe destacar el informe titulado "Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamerica" coordinado por el profesor Jorge Sainz junto al profesor Rafael Barberá (OEI, 2019).

En esta misma línea de vinculación e implicación con acciones significativas de calidad, la OEI ha publicado en octubre del 2020, desde el Instituto Iberoamericano para la Educación y la Productividad, un informe denominado "Educación Superior, Productividad y Competitividad en Iberoamerica" (OEI-IIEYP, 2020).

También citaremos un destacado y reciente evento organizado desde la OEI con la coordinación de Ana Capilla, responsable de Educación Superior en la Organización de Estados Iberoamericanos, y en colaboración con otras instituciones como la Universidad de Alcalá, Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia), Universidad de Córdoba (Argentina), Unesco, III Conferencia Regional de Educación superior (CRES 2018) y la Asociación de Universidades de Colombia (ASCUN), sobre "Prácticas de Calidad en Internacionalización (2020)".

Dicho encuentro internacional contó con más de 500 participantes que trabajaron en distintas mesas temáticas sobre internacionalización y cuyas memorias pueden consultarse en la siguiente dirección web: https://seminariobpi.unab.edu.co/.

De estos informes, y eventos, reiterando la importancia de que en Iberoamérica ya se hayan superado los treinta millones de estudiantes universitarios, con lo que "cada vez más jóvenes originarios de entornos tradicionalmente desfavorecidos, están accediendo a la Educación Superior", como señaló el secretario general de la OEI.

Los esfuerzos compartidos con los gobiernos nacionales en estas pasadas décadas están cristalizando en este éxito: muchos padres iberoamericanos, que ni siquiera pudieron soñar con acceder a estudios de educación superior, hoy tienen hijos universitarios.

Un ámbito de acción prioritario es el referido a la movilidad, área en la que se registran datos muy alejados de lo que cabría esperar, más aún teniendo en cuenta lo mucho que nos une a la comunidad iberoamericana, empezando por las lenguas y, de manera contradictoria, lo mucho que se ha anunciado en esta materia sin concretarse en avances relevantes.

En los últimos cinco años, el número de estudiantes de educación superior que han emprendido estudios en otro país ha crecido espectacularmente a nivel global: se ha pasado de 2.05% del total de los estudiantes de educación superior desplazados internacionalmente, a un 2.30%.

Aunque el porcentaje pueda no decir mucho, en números absolutos se trata de un incremento de 4 millones a 5 en tan solo cinco años. En América Latina y Caribe, sin embargo, el crecimiento ha sido mucho menor: de 1.09% a 1.14% (en números absolutos, de 258 mil estudiantes hasta 312 mil). Es la segunda región del mundo donde el crecimiento de la movilidad ha sido más bajo.[1]

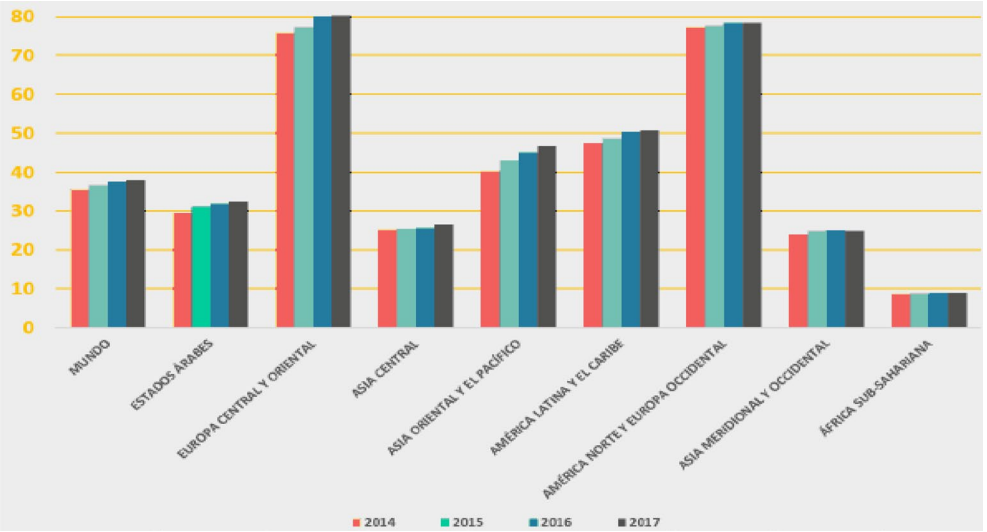
[1] *Informe de movilidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (IESALC-UNESCO).

Algunos datos y reflexiones

En el citado informe de la OEI sobre el Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica (OEI, 2019), se muestran algunos datos muy interesantes que queremos compartirles;

En el gráfico 1, podemos observar la evolución de las tasas brutas de matriculados en educación superior en todo el mundo durante el periodo de 2014 a 2017, lo cual prevé que se superaría 50.6%, un valor por encima de los objetivos de la Agenda 2030.

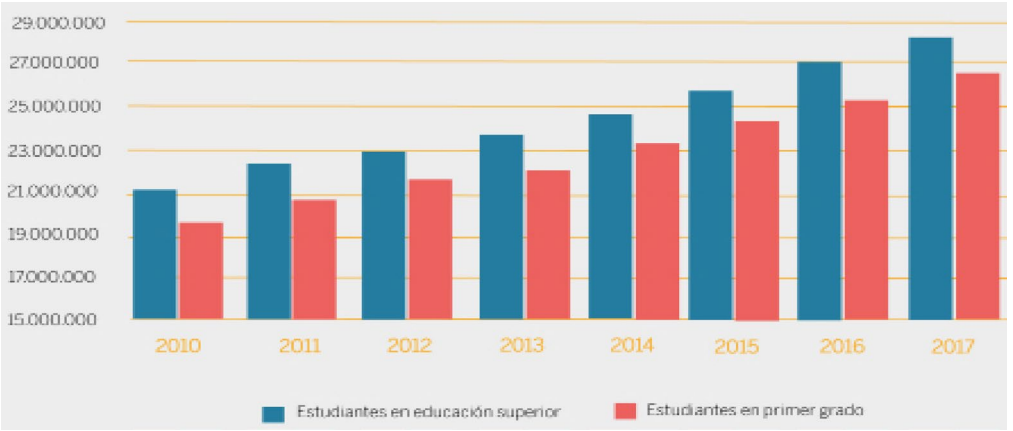
Gráfico 1. Comparación internacional por regiones de tasas brutas de matriculación 2017.



Fuente: Tomado de OEI (2019). Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica.

En este sentido, y enfocándonos en América Latina, podemos observar en el gráfico 2, un incremento de hasta casi 28 000 000 de estudiantes en el nivel de educación superior.

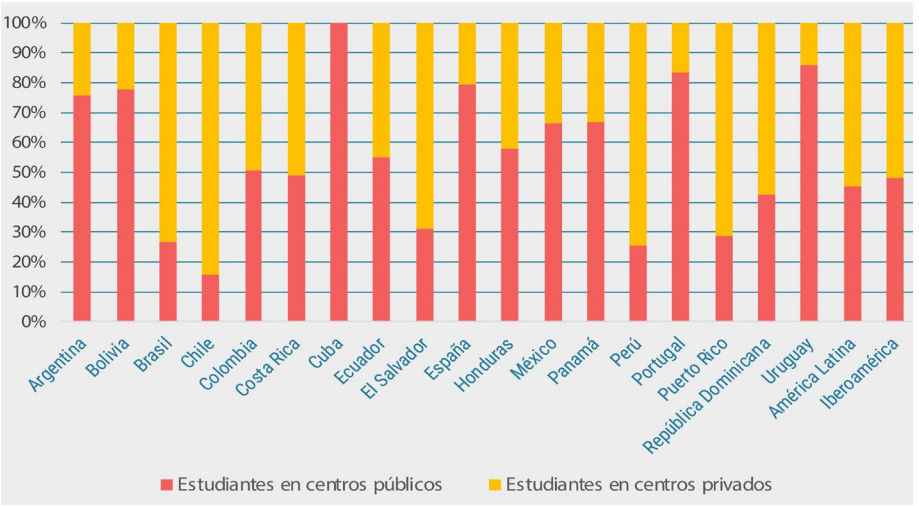
Gráfico 2. Estudiantes en educación superior en América Latina.



Fuente: Tomado de OEI (2019). Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica.

Por otro lado, en el gráfico 3, podemos también ver como se ha reducido en cierta manera el porcentaje de estudiantes en instituciones privadas con respecto de las públicas, aunque todavía sigue siendo la educación privada un referente muy fuerte en la región.

Gráfico 3. Porcentaje de estudiantes por países según tipo de centro en 2017.



Fuente: Tomado de OEI (2019). Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica.

Ahora bien, con respecto a la evolución de los graduados en América Latina y el Caribe, la tabla 1 nos muestra que los titulados de grado para el año 2017 alcanzó 73.94%, los de máster 11.60% y de nivel de doctorado 1.02%. Esto representa un crecimiento significativo en comparación con los años anteriores.

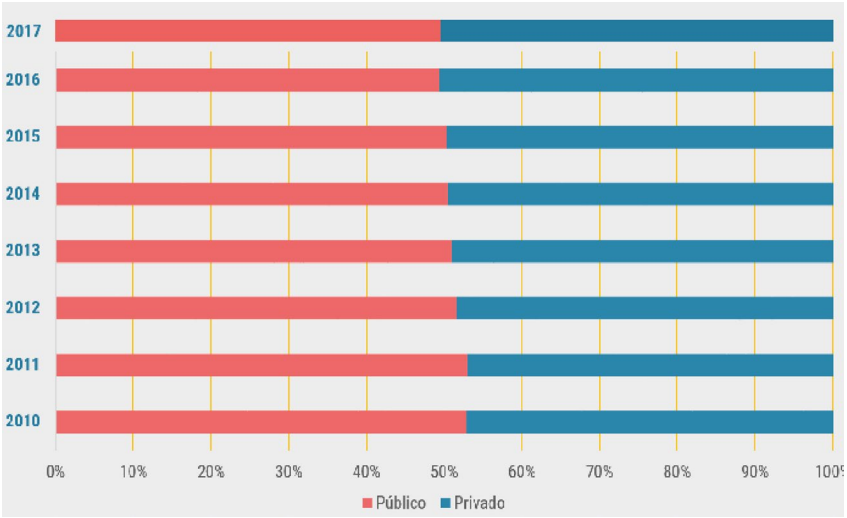
Tabla 1. Porcentaje de graduados en 2010 y 2017 por tipo de graduado.

	América Latina y el Caribe		Iberoamérica	
	2010	2017	2010	2017
Grado	73.44%	73.94%	66.82%	70.55%
Máster	13.22%	11.60%	18.06%	13.55%
Doctorado	0.86%	1.02%	1.10%	1.31%

Fuente: Tomado de OEI (2019). Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica.

Al seguir con esta línea, en el gráfico 4 podemos observar el porcentaje de evolución de graduados de centros privados respecto a los centros públicos durante el periodo de 2010 a 2017. Se puede comprobar como en el año 2010, 53% de los graduados provenían de centros públicos mientras que en 2017 ya son solamente 49.5%.

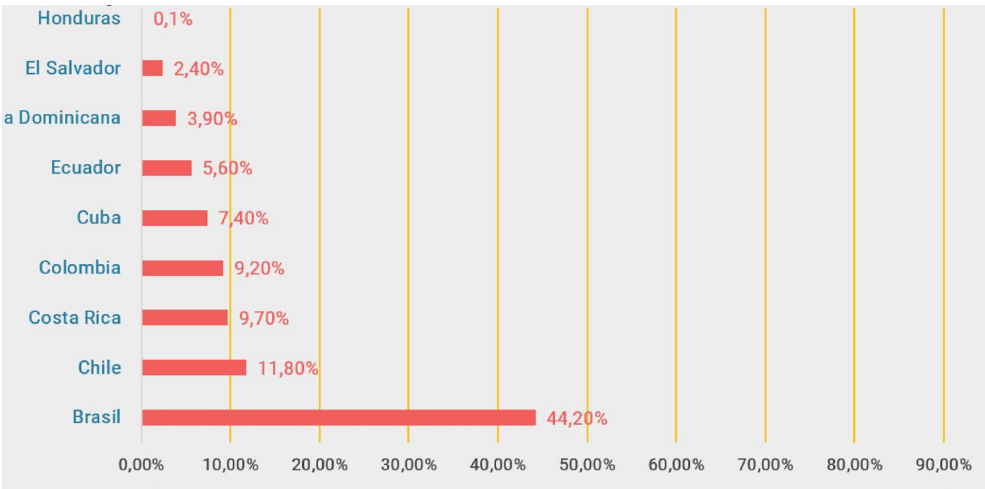
Gráfico 4. Porcentaje de graduados por sector de gestión en América Latina 2017.



Fuente: Tomado de OEI (2019). Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica.

Ahora con respecto a profesores con títulos de doctor, podemos ver en el gráfico 5, como la proporción es muy baja para la región, salvo en Brasil, el resto de los países no superan 12%.

Gráfico 5. Proporción del personal académico con doctorado en países seleccionados de América Latina 2017.

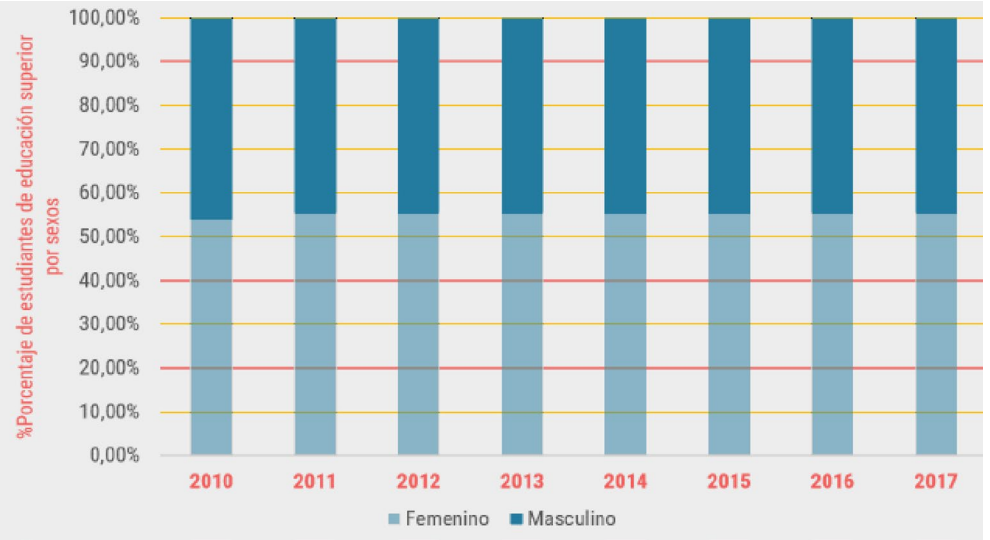


Nota: Último dato disponible es Honduras, 2014, Ecuador, 2015 y Cuba, 2016.
Fuente: Tomado de OEI (2019). Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica.

También es importante reconocer la importancia de la mujer en el proceso de acceso de a la educación superior, por lo que en el gráfico 6 podemos observar que durante el periodo de 2010 a 2017 siempre se ha mantenido por encima de 50%.

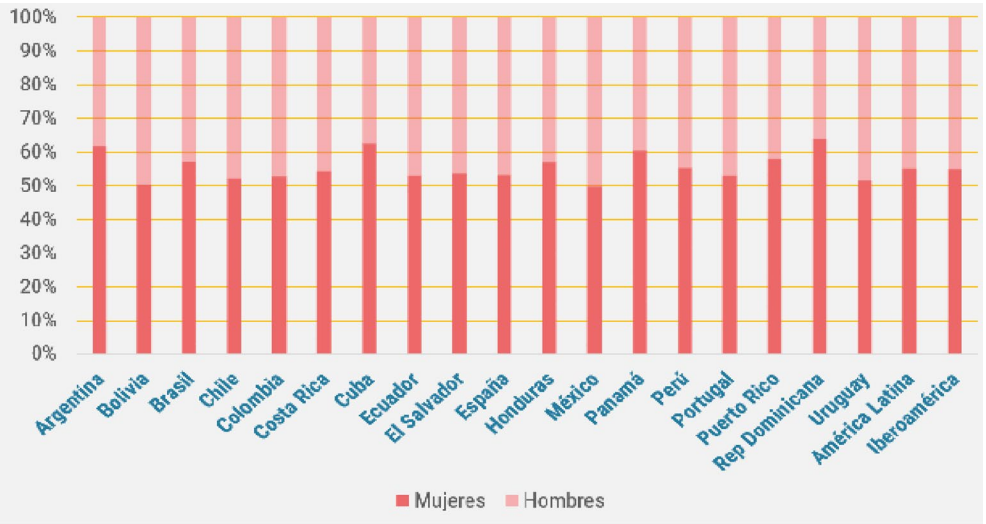
En relación con el gráfico anterior, ahora podemos también observar en el gráfico 7 los datos relacionados con el porcentaje de estudiantes por sexos en educación superior pero por países. Logrando identificar que en casi todos los países se mantiene una proporción por encima de 50% de mujeres con respecto a los hombres.

Gráfico 6. Porcentaje de estudiantes en la educación superior por sexo en América Latina y el Caribe 2017.



Fuente: Tomado de OEI (2019). Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica.

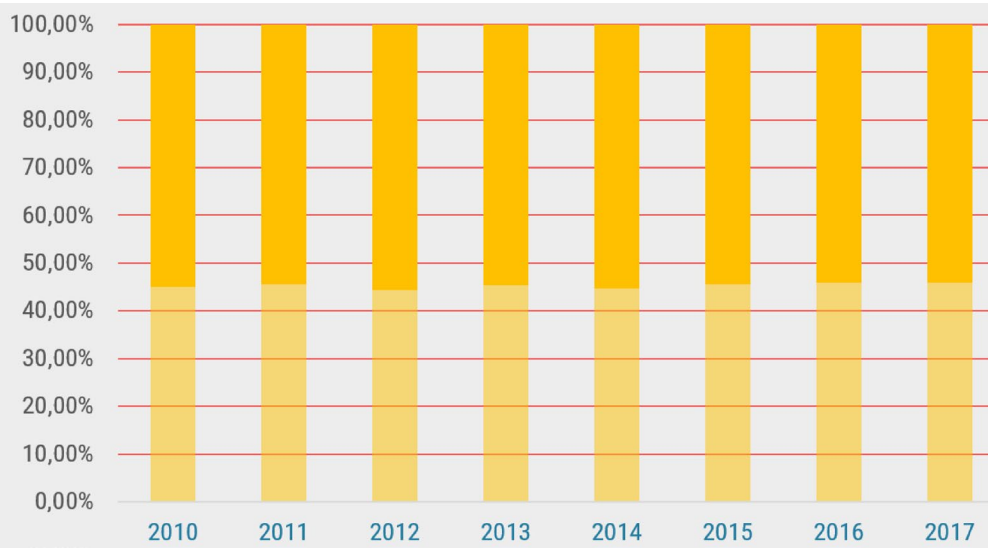
Gráfico 7. Porcentaje de estudiantes por sexos en educación superior por países 2017.



Nota: Para Bolivia, Cuba y Panamá el dato es el correspondiente al año 2016 y para Ecuador el año es 2015.
Fuente: Tomado de OEI (2019). Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica.

En este sentido, en el gráfico 8 se puede observar que el personal docente universitario femenino está por debajo de 50% respecto a los hombres.

Gráfico 8. Porcentaje de personal académico femenino y masculino en la educación superior en América Latina 2017.

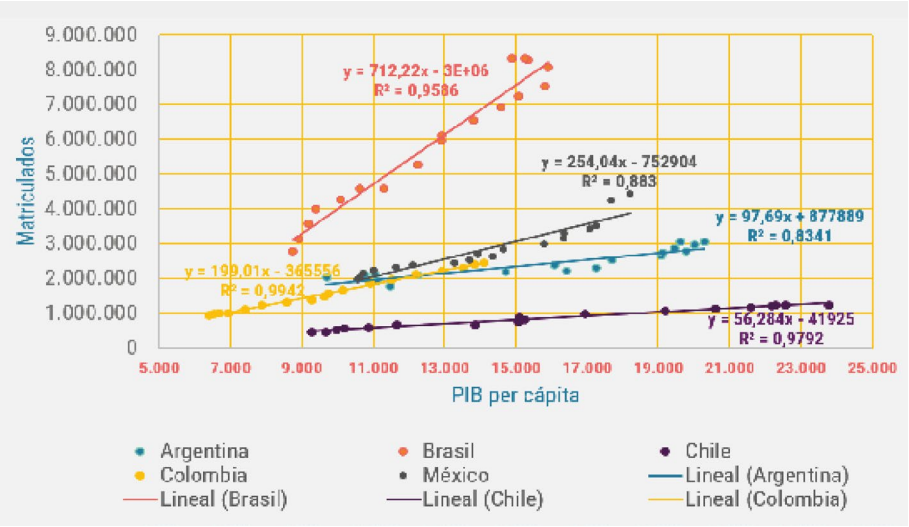


Fuente: Tomado de OEI (2019). Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica.

La tendencia positiva que se ha comentado para el conjunto de la región también aparece en los cinco países de la muestra considerada en el gráfico 9. Así, mientras Brasil presenta aumentos más discretos en el PIB *per cápita* que Chile, el número de estudiantes matriculados aumenta más rápidamente. En cambio, México, Argentina y Colombia presentan situaciones más parecidas.

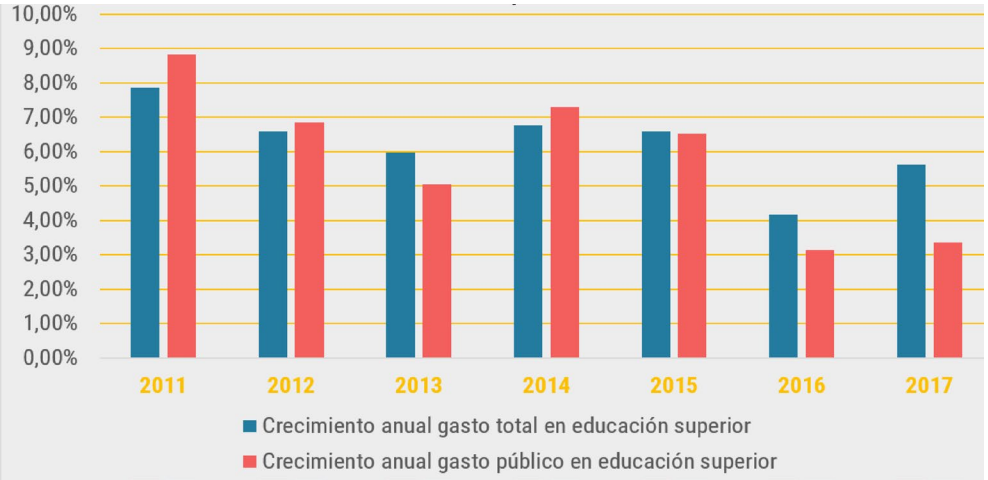
El gráfico 10 refleja la evolución del gasto público en educación superior y muestra cómo en la región el aumento del gasto público ha sido importante al elevarse 48.83% entre 2010 y 2017. Sin embargo, si se observa el crecimiento año a año, se puede comprobar que el crecimiento del gasto público en educación superior ha tenido un comportamiento errático, con una importante reducción del crecimiento en el año 2016 al caer a 3.13% frente a 6.53% del año anterior. Algo similar ocurre con el gasto total en educación superior, aunque ésta tiene menos fluctuaciones como consecuencia de incorporar no solamente el gasto público, sino también el gasto privado, con independencia de que éste es muy inferior al público.

Gráfico 9. PIB *per cápita* vs matriculados en educación superior en países seleccionados 2016.



Fuente: Tomado de OEI (2019). Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica.

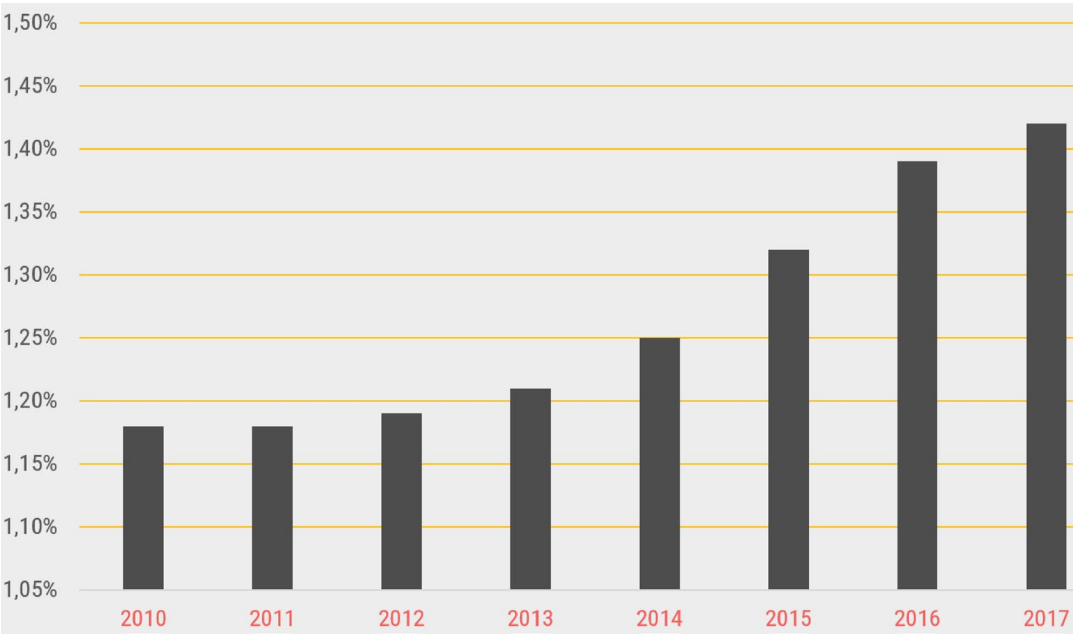
Gráfico 10. Tasas de crecimiento del gasto total y del gasto público en educación superior en 2017.



Fuente: Tomado de OEI (2019). Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica.

Ahora, con respecto al gráfico anterior, también podemos analizar y observar en el gráfico 11, que si se mira el gasto en educación superior como porcentaje del PIB, se comprueba que este ha aumentado ligeramente año a año de 1.18% desde 2010 hasta 1.42% en 2017.

Gráfico 11. Gasto total en educación superior en América Latina como porcentaje del PIB en 2017.



Fuente: Tomado de OEI (2019). Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica.

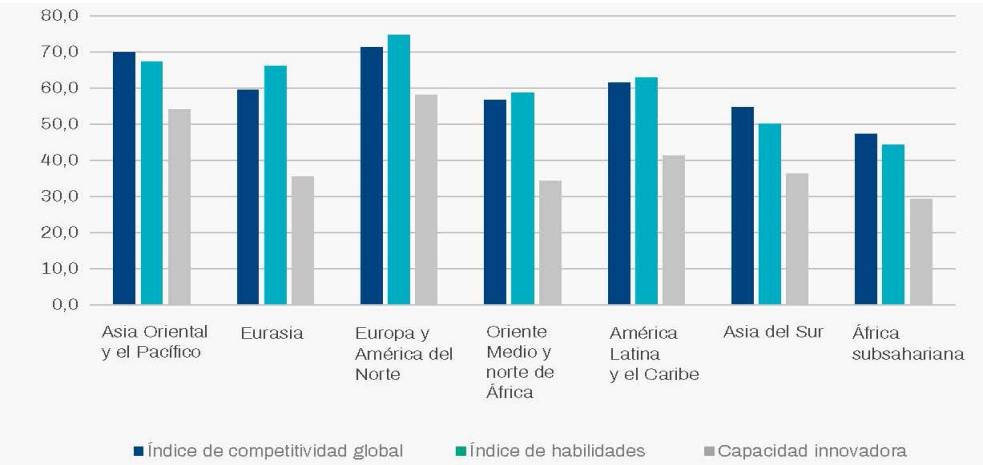
Referido al segundo informe citado de la OEI "Educación Superior, Productividad y Competitividad en Iberoamerica (2020)", queremos destacar y rescatar algunos datos que también son clave para entender mejor esta reflexión sobre la Educación Superior en Iberoamerica.

Según el Reporte Global de Competitividad del Foro Económico Mundial, América Latina y el Caribe se encuentra rezagada con respecto a los países de la OCDE y a algunas regiones como Asia Oriental y el Pacífico. En efecto, Chile es el país de la región mejor situado en el ranking, ocupando la posición 33 de 141 países, principalmente gracias a su estabilidad macroeconómica y a su apertura comercial. Lo siguen México (48), Uruguay (54), Colombia (57) y Brasil (71). Con

respecto al resto de Iberoamérica, España ocupa la posición 23, mientras que Portugal se sitúa en el puesto 34 (World Economic Forum, 2019a).

El gráfico 12 muestra la competitividad por región y por factores. Aunque América Latina y el Caribe en general no está bien posicionada en la mayoría de los factores, destacan su baja calificación en las habilidades de su capital humano y en la capacidad innovadora de las empresas, cuando se compara con Europa y América del Norte, Eurasia y Asia Oriental y Pacífico.

Gráfico 12. Índice de Competitividad Global 2019-Desempeño regional por factor.



Fuente: Tomado de RedIndicEs (2020).

Estos resultados son consecuencia de una disminución de la productividad en la región en los últimos 60 años. El reporte destaca que uno de los factores claves para el aumento de la competitividad y la productividad es encontrar el balance entre adopción y desarrollo de tecnología e inversión en capital humano. Con respecto a mediciones de productividad, utilizando la medida más comúnmente empleada, la Productividad Total de Factores (PTF), según el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2018), América Latina y el Caribe ha mostrado un desempeño negativo.

Relación entre Educación Superior, Productividad y Competitividad en Iberoamérica

La relación entre educación superior y empleo se ha demostrado que depende del contexto país, área de estudio, tipo de institución, financiación de la educa-

ción, empleo, industria, lugar de trabajo y horizonte temporal, entre otros factores (Goodman, 2014; Marginson, 2017), y está altamente correlacionada a la situación de los mercados laborales y regímenes fiscales, al gasto público y a los flujos globales de capital (Fligstein; McAdam, 2015).

Para incrementar la productividad y la competitividad, Iberoamérica necesita complementar la inversión en capital humano con mayores esfuerzos en las áreas de innovación, investigación y desarrollo. La región invierte poco en el desarrollo de nuevas tecnologías y existen importantes problemas de coordinación entre los entes públicos encargados de los temas de ciencia y conocimiento, el sector académico (principalmente las universidades) y las empresas. Para ello, es clave el desarrollo de mayores vínculos entre las instituciones de educación superior, el sector privado, y los organismos del Estado encargados de la investigación y el desarrollo.

Panorama de la Educación Superior en la Región

El panorama de la educación terciaria iberoamericana es en general positivo. Los indicadores relativos a la cobertura de la educación superior han mejorado, y muestran una expansión del sector con un número creciente de personas con acceso a las universidades en la región.

Por ejemplo, en términos de recursos, según la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en América Latina y el Caribe, el gasto en educación superior como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB), aumentó de 1.18% en 2011 a 1.42% en 2017. En el caso de Iberoamérica, este valor es de 1.32% cuando se incluyen los datos de España y Portugal (OEI, 2019).

Con respecto a la matrícula en educación superior en Iberoamérica, esta alcanzó los 32 millones de estudiantes en 2018, creciendo a una tasa anual promedio de 4.04% en el período 2010-2018. También destaca el crecimiento constante del número de graduados en educación superior a un ritmo promedio anual del 4.31% en el período 2010-2018 (ver tabla 2).

La tasa bruta promedio de matrícula también se ha incrementado más de 10 puntos porcentuales. Tomando en cuenta los niveles de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), cuatro de cada cinco estudiantes en Iberoamérica están cursando un grado o licenciatura (CINE 6) y aproximadamente 1% están matriculados en un doctorado (CINE 8). (Red IndicES, 2019a). No obstante, la alta tasa de abandono en la región es un indicador preocupante. Por ejemplo, en América Latina entre 2004 y 2014, 41% de la población de entre 15 y 64

años inició estudios superiores en la región, pero solo 14% los finalizó (Ferreyra, Avitabile, Botero Álvarez, Haimovich Paz, y Urzúa, 2017).

Tabla 2. Número de estudiantes matriculados y graduados en educación superior en Iberoamérica (2010-2017).

Año	Número de estudiantes	Tasa de crecimiento anual	Número de graduados	Tasa de crecimiento anual
2010	23 631 500	—	3 220 990	—
2011	24 705 721	4,55 %	3 364 300	4,45 %
2012	25 525 647	3,32 %	3 494 427	3,87 %
2013	26 148 099	2,44 %	3 582 418	2,52 %
2014	27 103 592	3,65 %	3 692 534	3,07 %
2015	28 084 305	3,62 %	3 935 749	6,59 %
2016	29 658 360	5,60 %	4 154 086	5,55 %
2017	31 088 135	4,82 %	4 339 804	4,47 %
2018	32 419 830	4,28 %	4 512 548	3,98 %
Crecimiento anual promedio (2010-2018)		4,04 %	—	4,31 %

Fuente: Tomado de RedIndicEs (2020).

La calidad de la educación superior en Iberoamérica se presenta como uno de los principales retos que se ha tratado ampliamente en la literatura durante la última década. En el principal ranking mundial Academic Ranking of World Universities (ARWU, 2019), ninguna universidad de Iberoamérica se encuentra entre las 100 mejores universidades, y solo hay tres entre las 200 primeras en 2020, once entre las mejores 500 y un total de 79 entre las 1000 mejores. Sin embargo, un análisis por país revela que, de estas 79 universidades, 48% están en España, 28% en Brasil, 8% en Portugal y 6% en Chile, y el 10% restante se reparten entre Argentina, Colombia, México y Uruguay, lo que significa que más de la mitad de los países de Iberoamérica no tiene ninguna universidad entre las consideradas más prestigiosas del mundo (ver Tabla 3).

Perfil de los graduados de Educación Superior

Preocupa que únicamente 4.2% de los estudiantes egresan del campo de las TIC, la base de la Industria 4.0. Sólo tres países tienen más de 5% de graduados en esta área:

El Salvador, (9.9%), Costa Rica (5.5%) y México (5.4%). Estas bajas tasas de graduados en TICS sugieren que la región no está adecuadamente preparada para la revolución digital al carecer de profesionales con conocimiento y habilidades digitales avanzadas.

Tabla 3. Posiciones de las universidades de Iberoamérica por país en el Ranking ARWU 2019.

Posición en el listado	España	Portugal	Brasil	Argentina	México	Chile	Colombia	Uruguay	TOTAL
101-150	—	—	1	-	—	—	—	—	1
151-200	1	1	—	—	—	—	—	—	2
201-300	4	—	—	1	1	—	—	—	6
301-400	4	1	2	—	—	—	—	—	7
401-500	4	1	3	—	—	1	—	—	9
501-600	5	2	—	—	1	1	—	—	9
601-700	4	1	2	—	—	—	—	—	7
701-800	8	—	4	1	—	—	1	—	14
801-900	7	—	5	1	—	1	—	—	14
901-1000	3	—	5	—	—	1	—	1	10
TOTAL	40	6	22	3	2	4	1	1	79

Fuente: Tomado de OEI (2020). Informe sobre la Educación Superior, Productividad y Competitividad en Iberoamérica.

Otra de las áreas esenciales para la Industria 4.0 es la ingeniería, industria y construcción, pero únicamente una media del 12% de graduados en Iberoamérica están en este campo. República Dominicana (6.9%), Argentina (7.3%) y Costa Rica (7.5%) son los tres países con las ratios más bajas y en clara desventaja ante los retos de la Industria 4.0. El porcentaje de graduados en TICS e ingeniería se ha incrementado en más de la mitad de los países desde 2010, pero en otros ha disminuido, con el consiguiente riesgo para sectores clave de la economía.

Mercado laboral pre-COVID-19 en Iberoamérica

Según datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), las tasas de ocupación y desocupación en América Latina y el Caribe se han mantenido estables du-

rante los últimos años. En lo que respecta a la tasa de ocupación, esta ha variado ligeramente para ubicarse en 57.5% en 2018 con respecto a 57.3% en 2017 en América Latina y el Caribe (OIT, 2019). Por su parte, en España, la tasa de ocupación creció de 61.1% en 2017 a 62.4% en 2018 y en Portugal, pasó de 67.8 % a 69.7% (OIT, 2020a).

En relación con la tasa de desocupación promedio en América Latina y el Caribe, esta ha aumentado progresivamente desde 2015 cuando se ubicó en 6.6% hasta llegar a 8% en 2018. Según estimaciones de la OIT, la tasa de desocupación sería 8.1% para el cierre de 2019, lo que representa un aumento de una décima porcentual con respecto al año anterior (OIT, 2019). En el caso latinoamericano el aumento del desempleo está relacionado con el bajo crecimiento económico experimentado en los últimos años.

En el caso de España, la tasa de desocupación ha mostrado una tendencia a la baja durante el último quinquenio pasando de 22.1% en 2015 a 15.3% en 2018 y datos preliminares para 2019 confirman esta tendencia al ubicarla en 14.1%. La misma tendencia se registra en Portugal, donde la tasa de desocupación pasó de 12.9% en 2015 a 7.2% en 2018 (OIT, 2020a). Esto es consecuencia de la recuperación de las economías española y portuguesa de la fuerte crisis de Lehman Brothers de 2008-2009, que se exacerbó con la crisis del euro en 2012. No obstante, el crecimiento de ambas economías antes de la pandemia había mostrado una tendencia a la recuperación (ver tabla 4).

Tabla 4. Situación laboral de jóvenes de 15 a 29 años. Promedio de América Latina y el Caribe en 2018.

Situación laboral	%
Estudia a tiempo completo	25,9
Estudia y trabaja	9,7
Estudia y busca trabajo	1,8
No estudia y trabaja	39,3

Fuente: Tomado de RedIndicEs (2020).

Impacto del COVID-19

El panorama post-COVID-19 no luce alentador para Iberoamérica, puesto que se esperan aumentos en el desempleo y la pobreza. Aunque la incertidumbre producida por la pandemia cambia las proyecciones constantemente, se espera que esta situación genere una contracción de la economía a nivel global en 5.2%, la peor recesión desde la Segunda Guerra Mundial según el Informe Perspectivas Económicas Mundiales (World Bank, 2020).

En el ámbito regional, la economía de Europa y Asia Central se estima que se contraerá en 4.7%, mientras la caída en América Latina y el Caribe se proyecta en 7.2%, siendo su recesión más profunda en los últimos 60 años (World Bank, 2020). Esta crisis ha llegado en medio de un descontento social en varios países de la región, debido a la frustración de la población por la falta de oportunidades y la desigualdad, y la crisis vendrá acompañada de importantes aumentos en la pobreza y el desempleo.

Estas megatendencias y la COVID-19 impactan directamente en las competencias necesarias que demandan las empresas y que contribuyen al aumento de su productividad. Si bien presentan grandes retos, son también oportunidades para adaptarse, reinventarse y tener éxito en un nuevo escenario. En este contexto, la apuesta debe ser por más y mejor educación, complementado con mayor colaboración público-privada para crear las condiciones de aumentos de productividad y competitividad aprovechando las nuevas tecnologías.

La colaboración pública, privada y académica

El concepto de la Triple Hélice que surge en la década de 1990, parte de que la cooperación entre la universidad, la empresa y el gobierno es clave para la generación de conocimientos y es un componente esencial de las estrategias de innovación en economías basadas en el conocimiento, con su consiguiente efecto para el desarrollo económico. (Etzkowitz y Leydesdorff, 1995, 2000).

Actualmente se utiliza en concepto de la Cuádruple Hélice, que incluye también a la sociedad entre los actores que interactúan. El concepto de la cuádruple hélice no solo considera la cooperación entre los cuatro actores, sino también los mecanismos de coordinación y cooperación trilaterales o bilaterales (ej. la cooperación universidad-empresa), así como transformaciones internas que se generan dentro de cada una de estas hélices como resultado de la interacción con las otras. En el contex-

to europeo, en 2011 comenzó la iniciativa de la Comisión Europea "University-Business Cooperation (UBC) in Europe", que ha analizado en dos ocasiones la cooperación universidad-empresa en 33 países europeos, y en otros fuera de Europa, a través del "Global University Engagement Monitor". Esta iniciativa identificó nueve tipos de interacción entre empresa y universidad: colaboración en investigación y desarrollo (I+D), movilidad de profesores, movilidad de estudiantes, comercialización de resultados de I+D, desarrollo conjunto de currículos, entrega conjunta de currículos, educación continua, emprendimiento de estudiantes, emprendimiento de académicos y participación en gobernanza. (Davey et al., 2011, 2018).

En general, aunque cualquier interacción de este tipo puede tener efectos positivos, es evidente que las políticas públicas deberían evolucionar hacia iniciativas que privilegien la interacción de las hélices para que los efectos positivos de esta vinculación puedan esparcirse de manera transversal en diferentes sectores. La coordinación entre gobiernos, instituciones académicas y sector privado es crucial para la alineación de objetivos y el diseño, implementación y evaluación de la política de educación superior en los países de Iberoamérica, así como para las estrategias educativas y empresariales. Sin embargo, tradicionalmente, estos tres actores no han interactuado frecuentemente y la cooperación es aún incipiente, aunque si se encuentran una serie de casos de buenas prácticas.

Referencias

Academic Ranking of World Universities, ARWU. (2020). Shanghai Ranking Consultancy. http://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2020

Banco Interamericano de Desarrollo. (2018). *Informe macroeconómico de América Latina y el Caribe 2018: La hora del crecimiento*. Banco Interamericano de Desarrollo. http://dx.doi.org/10.18235/0001026

Davey, T, Meerman, A., Galán-Muros, V., Orazbayeva, B., y Baaken, T. (2018). *The State of University-Business Cooperation in Europe*. European Commission, DG Education & Culture.

Davey, T; Baaken, T.; Galán-Muros, y V.; Meerman, A. (2011) *Study on the cooperation between Higher Education Institutions and Public and Private Organizations in Europe*. Brussels, Belgium: European Commission, DG Education & Culture.

Etzkowitz, H.; Leydesdorff, L. (1995). The Triple Helix. University Industry Government Relations: A Laboratory for Knowledge Based Economic Development. *EASST Review*, *14*(1), 14-19. https://ssrn.com/abstract=2480085

Etzkowitz, H.; Leydesdorff, L. (2000). The Dynamics of Innovation: From National Systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of University Industry Government Relations. *Research Policy*, *29*(2), 109-123. http://www.oni.uerj.br/media/downloads/1-s2.0-S0048733399000554-main.pdf

Ferreyra, M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., y Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: Directions in Development-Human Development. World Bank. https://openknowledge.worldbank.org/ handle/10986/26489

Goodman, D. (2014). *Class in Contemporary China*. *Cambridge*: Polity.

Marginson, S. (2017). Limitations of human capital theory. *Studies in Higher Education*, *44*(2), 287-301

Martín Bris, M. (2016). *Internacionalización de la educación superior en Iberoamérica. Miradas y perspectivas*. Universidad de Alcalá/IDE.

Agregar OEI (2019a). Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red Indices. Observatorio Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Sociedad. *Papeles del Observatorio*. Abril 2021http://www.redindices.org/attachments/article/140/Papeles-20-Web-FINAL-ESP.pdf

OEI. (2019). *Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica 2019*. https://www.oei.es/uploads/files/news/Science-Science-and-University/1603/informediagnostico2019.pdf

OEI. (2020). *Informe sobre la Educación Superior, Productividad y Competitividad en Iberoamerica 2020*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/mas-inversion-en-capital-humano-innovacion-e-investigacion-claves-para-aumentar-la-competitividad-y-la-productividad-de-iberoamerica-segun-informe-de-la-oei

OIT. (2019). *Panorama Laboral 2019. América Latina y el Caribe*. OIT / Oficina Regional para América Latina y el Caribe. https://www.ilo.org/ americas/publicaciones/WCMS_732198/lang-- es/index.htm

OIT. (2020). Base de datos ILOSTAT [base de datos] https://ilostat.OIT. org/data/

World Bank. (2020). Global Economic Prospects, June 2020.

World Economic Forum. (2019a). Global Competitiveness Report 2019. WEF. https://es.weforum.org/reports/global-competitiveness-report-2019

Capítulo 1
UNAB INNOVA: AMBIENTES HÍBRIDOS DE APRENDIZAJE PARA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR SOSTENIBLE Y TRANSFORMADORA

Adriana Martínez Arias
Juan Pablo Neira
Silvio Rafael Cuello de Avila
Luz Helena García

UNAB innova es un programa institucional de innovación educativa y pedagógica que emana de las reflexiones y seminarios institucionales propiciados por el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), que en años anteriores han propiciado el diálogo entre equipos docentes sobre la creatividad como motor de la innovación, ambos valores aspiracionales destacados por el Plan de Desarrollo 2019-2024 y declarados en la actuación misional.

Tal y como lo afirma el PEI UNAB, partimos de la innovación como condición indispensable del proceso de formación, evidenciado en la Perspectiva Estética como fundamento de nuestro modelo educativo. Sensibilidad, equilibrio, armonía, apertura, creatividad, nuevas comprensiones e interpretaciones del mundo y de la vida, son categorías inherentes a dicha perspectiva, y fundamentales para el logro de la formación de un ser humano capaz de enfrentar los retos y los avatares de una sociedad dinámica y transformadora (PEI UNAB, 2012, p. 17).

A partir del PEI y de las reflexiones dadas en el 2019 en los seminarios institucionales, la UNAB define la innovación pedagógica como el ejercicio que modifica las prácticas pedagógicas e integra la transformación relacionada con procesos creativos y novedosos que producen un cambio intencionado. En este sentido, para innovar en la práctica docente se requiere: ideas para mejorar unas necesidades identificadas de cambio, personas dispuestas a poner en marcha los cam-

bios planteados y un entorno institucional favorable en el que pueda desarrollarse y ser sostenible en el tiempo.

Sobre estos antecedentes, y una vez atendida la situación de emergencia ocasionada por la pandemia el pasado mes de marzo, se consolida a partir del segundo semestre del 2020 el programa UNAB Innova, cuyo objetivo general es "Consolidar ambientes educativos de calidad mediante experiencias de interacción y aprendizaje potenciadas por mediaciones tecnológicas, para permitir el desarrollo flexible y adaptable de los programas académicos y la formación integral y logro de resultados de aprendizaje en estudiantes". De esta manera, la institución pone en escena sus saberes y experticia para ofrecer una modalidad blended, entendida también como Ambientes Híbridos de Aprendizaje (AHA), descritos en detalle más adelante.

Un primer paso consistió en fortalecer el ecosistema de innovación existente en la universidad, articulando distintas dependencias y los proyectos de innovación del Plan de Desarrollo relacionados con Transformación Digital, Campus Creative, UNAB Innova y Ecosistema Virtual, desde una óptica interdisciplinaria de trabajo. De esta forma, se consolidó una sinergia que complementó lo pedagógico con las TIC, la creatividad, las pedagogías activas y los ambientes virtuales tanto sincrónicos como asincrónicos. Todo lo anterior fue igualmente necesario soportarlo con un compromiso hacia el bienestar y acompañamiento a profesores y estudiantes, mediante la construcción e implementación de protocolos de bioseguridad, acciones de capacitación focalizadas y soporte integral tanto en aspectos tecnológicos como pedagógicos.

Ambientes Híbridos de Aprendizaje (AHA)

Para la conceptualización de los AHA, UNAB Innova acoge un concepto que privilegia la integración armónica de medios, recursos, enfoques, metodologías, actividades y estrategias para favorecer el aprendizaje ubicuo. Tomando como base los aportes de autores como Álvaro Galvis Panqueva y Charles Graham, los AHA se fundamentan en la flexibilización del continuo espacio-temporal, estableciendo interacciones tanto sincrónicas como asincrónicas (flexibilización del tiempo); así como interacciones tanto físicas como de acceso digital (flexibilización del espacio). De esta manera, son las experiencias de aprendizaje y las interacciones las que determinan los contenidos y los ambientes o recursos tecnológicos más pertinentes para su desarrollo.

De manera deseable, y proyectando hacia el futuro, se espera que los Ambientes Híbridos de Aprendizaje sigan "un coherente diseño instruccional que integre lo virtual con lo presencial, y que sea aplicable a una multitud de contextos" (Llorente, 2008). Para autores como Novell, esto es viable cuando los protagonistas del proceso "empiezan a adquirir capacidades decisivas acerca del uso oportuno y apropiado de las herramientas tecno-pedagógicas para el logro de los objetivos educacionales" (Novell, 2010, en Turpo & Hernández, 2014).

Los AHA desarrollados a partir del segundo semestre del 2020 en la UNAB se visualizan en la figura 1, la cual muestra también atributos e indicadores de su apropiación en la comunidad académica:

Figura 1. Atributos e indicadores de los AHA de UNAB Innova durante el II semestre del 2020

- Presencialidad con protocolos de bioseguridad y teleclases.
- Favorece autocuidado y retorno seguro.
- Teleclases (aulas acondicionadas con cámaras y micrófonos) permiten alternancia y simultaneidad junio-julio: 600 personas vuelven al campus para recuperación de componente práctico/laboratorios.
- II semestre: 132 cursos y 1.616 estudiantes hacen uso de la presencialidad con protocolos. En octubre, inician kas teleclases en 56 aulas con 99 cursos (396 estudiantes presenciales y 953 de forma remota).

- Docencia remota.
- Cursos sincrónicos ofrecidos en Aulas Virtuales (Microsoft Teams)
- Apoyo de TEMA-Tecnología de la Enseñanza para el Mejoramiento de Aprendizaje- (LMS Moodle).
- Se tienen 1.250 cursos en Aula Virtual en Microsoft Teams y 1.063 cursos con incorporación de estrategia pedagógica TEMA (LMS Moodle).

- Educación 100% virtual.
- Cursos asincrónicos en Plataforma Canvas y Pearson (para inglés)
- II semestre: 1.808 estudiantes presenciales matricularon cursos virtuales (1.412 estudiantes matricularon 48 cursos virtuales en LMS Canvas. y 395 matricularon en Plataforma Pearson).
- Los 1.177 de Canvas corresponden a electivas de contexto, bienestar e informática. Los 395 en Plataforma de Pearson son estudiantes matriculados en último nivel de inglés.

Fuente: UNAB, (2020).

La figura 1 muestra cómo coexisten tres ambientes de aprendizaje, permitiendo que profesores y estudiantes tengan acceso a diferentes usos de la tecnología y a momentos tanto sincrónicos como asincrónicos de interacción, así como la posibilidad de combinar escenarios presenciales con virtuales. La figura 1 también enumera las distintas plataformas utilizadas por UNAB Innova, destacándose el uso de las videoconferencias en tiempo real vía Microsoft Teams para la docencia remota, las cuales han sido organizadas mediante un edificio de aulas virtuales que respeta los horarios normales de clase.

Otra plataforma es el LMS -Learning Management System-Moodle, que se venia utilizando desde hace varios años en la UNAB como complemento a la presencialidad para TEMA, estrategia pedagógica de acompañamiento y mejoramiento a los procesos de formación presencial, para fortalecer el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo y la apropiación del conocimiento. De esta forma, los profesores estructuran y organizan contenidos y actividades en TEMA-Moodle, permitiendo el uso de diferentes herramientas que potencian el proceso de aprendizaje como repositorio de recursos educativos digitales, evaluaciones, foros, wikis, bases de datos, etc, para cada uno de sus cursos. La apropiación de TEMA para el segundo semestre del año arrojó que 88% de los programas de pregrado y 65% de los programas de posgrado incorporaron dicha estrategia, y se espera que en el 2021 se alcancen niveles de 100% en el pregrado y de 80% a nivel de posgrado.

En cuanto a las plataformas 100% virtuales, la UNAB dispone de Canvas para los cursos que han sido previamente diseñados en modalidad virtual, dado que la universidad ofrece actualmente 13 programas de pregrado y posgrado totalmente en línea, modelo educativo que ha sido reconocido como fortaleza en las pasadas acreditaciones institucionales de alta calidad por la adecuada combinación de los ejes de tecnología, pedagogía y comunicación. En este sentido, se abrió la posibilidad a estudiantes presenciales de tomar cursos de carácter transversal en formato virtual, como las electivas de contexto y aquellos cursos correspondientes al componente instrumental, como es el caso de informática y bienestar universitario. Para el caso de los últimos niveles de inglés, la institución se apoya en la Plataforma de Pearson, multinacional dedicada a la enseñanza de idiomas extranjeros.

Vale la pena mencionar igualmente otras innovaciones en el componente de bienestar, dando origen a un Bienestar en Línea, que dispuso de un servicio de tutorías y atención psicológica en línea, así como objetos virtuales de aprendizaje sobre estilos de vida saludables. Bienestar Universitario ha rediseñando en el 2020 su portal web para mejorar la experiencia de uso y difusión de los servicios y actividades de bienestar para toda la población estudiantil.

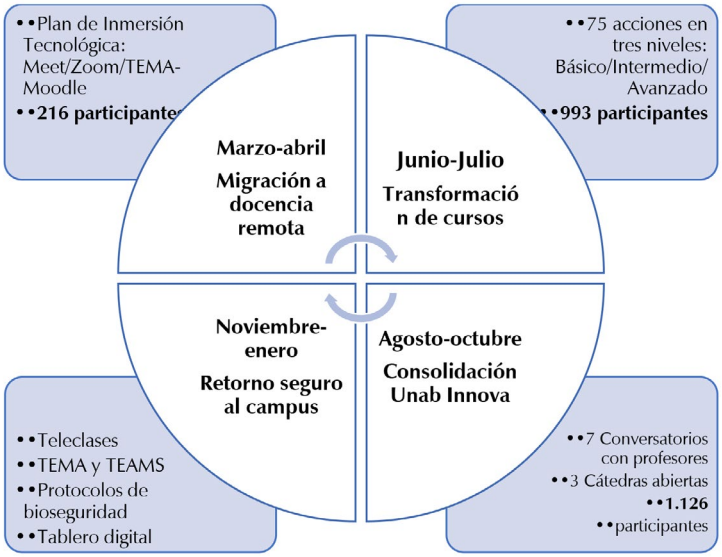
Adicionalmente, se diseñó el micrositio www.unab.edu.co/innova como portal de entrada a las distintas plataformas, con secciones complementarias como: aulas virtuales, soporte integral, recursos y ayudas, servicios digitales, sondeo para estudiantes y docentes, consultorio asuntos estudiantiles y graduados, consultorio asuntos docentes, etcétera. De esta forma, se consolidó un canal tanto de comunicación como de acceso a los AHA, contando con 167 000 visitas desde su lanzamiento en agosto 3 hasta la última medición a mediados de noviembre.

Capacitación y acompañamiento a docentes

No hay que olvidar que el acto educativo lo constituye esencialmente la interacción entre profesores y estudiantes; y para UNAB Innova ha sido fundamental capacitar y acompañar a los 850 profesores tanto de tiempo completo como de hora cátedra, para garantizar –en sintonía con el Proyecto Educativo Institucional (PEI)– que esa interacción se brinde con el mayor sentido pedagógico, facilitando los aprendizajes, pero también el bienestar integral de los estudiantes.

Durante 2020, UNAB Innova llevó a cabo acciones de capacitación y acompañamiento docente, detalladas en cuatro fases en la siguiente figura 2:

Figura 2. Capacitación y acompañamiento a docentes en UNAB Innova: Fases e indicadores durante el 2020.



Fuente: (UNAB, 2020).

En cuanto a la capacitación, durante el periodo intersemestral de 2020, UBAN Innova ofreció 75 acciones de formación a los profesores UNAB en tres niveles, para brindar enfoques y herramientas que les permitieran transformar sus cursos favoreciendo la interacción y la comunicación, y privilegiando las pedagogías activas de aprendizaje.

Con referencia al diseño pedagógico para favorecer las pedagogías activas, se acogió el Modelo de Incubación de Torrance (TIM, por sus siglas en inglés) trabajado desde UNAB Creative, el cual plantea tres momentos o fases en la planeación docente de las clases: 1) Inicio (Despertar expectativa e identificación de experiencias previas), 2) desarrollo (Profundizar en la expectativa y poner en práctica las habilidades cognitivas) y 3) cierre (Extender el aprendizaje y momento para afianzarlo). De igual manera, se acogieron las siguientes metodologías activas, afines con la diversidad de campos de formación en la UNAB: Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Retos, Aprendizaje Basado en Proyectos, Estudio de Caso y Aula Invertida.

Como estrategia de acompañamiento, también se implementó a partir de agosto, el programa de Docentes Mentores, seleccionando 10 representantes de cada una de las facultades y departamentos académicos, quienes establecieron un plan de trabajo ajustado a las necesidades de sus respectivos equipos docentes. Estos docentes mentores son acompañados por estudiantes practicantes, estableciéndose avances en las siguientes dimensiones de trabajo:

- Competencias digitales de docentes
- Innovaciones pedagógicas en el aula
- Incorporación de pedagogías activas
- Creación de recursos didácticos y objetos virtuales de aprendizaje
- Consolidación de comunidad de práctica.

En cuanto a las prioridades sobre estas dimensiones de trabajo, se encontró que los diez docentes mentores focalizaron sus esfuerzos durante estos primeros cuatro meses de trabajo fundamentalmente en lo referente a las competencias digitales y el acompañamiento a las innovaciones pedagógicas en el aula. De igual forma, aunque en menor medida, enfatizaron en la incorporación gradual de pedagogías activas. En cuanto a la creación de recursos didácticos y objetos virtuales de aprendizaje, varios de ellos han identificado este ámbito como una necesidad emergente que requerirá de decisiones institucionales para eventualmente apoyar la adecuada dedicación en tiempo por parte de los profesores y diseñadores.

Finalmente, en lo concerniente a la consolidación de una comunidad de práctica, se observan avances importantes en algunas facultades y un desarrollo que apenas inicia en otras; con lo cual se concluye que ésta debe ser un horizonte compartido que debe ser permanente resaltado a nivel institucional para seguir construyendo sobre el salto cualitativo dado en el 2020.

Innovaciones de procesos

Con una mirada prospectiva que acompaña, potencia y trasciende lo académico, la UNAB acoge también como referente el concepto de innovación difundido por el Manual de Oslo, el cual reconoce innovaciones organizacionales, de productos, de comercialización y de procesos. Dentro de las innovaciones de procesos, la institución concentró sus esfuerzos en el 2020 en lo que ha denominado el proyecto Digital User Experience (DUX) que tiene como objetivo la optimización de procesos mediante la transformación de la experiencia digital para lograr un mayor acceso a los servicios institucionales y el aumento de las competencias digitales de la comunidad. Esta transformación debe estar en contexto con las necesidades del entorno educativo y tecnológico y deben ser guiadas por las necesidades de corto, mediano y largo plazo de la institución.

Desde el mes de marzo y a raíz de la pandemia, todos los esfuerzos estuvieron orientados a la activación de servicios que en su naturaleza presencial no estaban planificados a su digitalización, pero hacen parte del core de procesos institucionales entre los que se pueden resaltar no solo las clases presenciales, sino también las tutorías y las entrevistas de admisión; y otros nuevos que se desarrollaron en respuesta a la contingencia como fueron los sistemas de ayudas financieras y el seguimiento a las condiciones de salud de estudiantes y empleados, entre otros. La tabla 1 describe, junto a indicadores, algunas de estas innovaciones de procesos desarrolladas en 2020.

Tabla 1: Innovaciones de Procesos en la UNAB: Servicios digitales implementados en el 2020

Nombre del servicio	*Descripción*	*Impacto*
Micrositio Unab Innova	UNAB Innova es el punto central de comunicaciones del modelo educativo Ambientes Híbridos de Aprendizaje. www.unab.edu.co/innova	+17 mil usuarios. +167 mil visitas
Punto U Digital y Punto C	Estos puntos de atención permitieron la atención remota a todos los públicos en los diferentes servicios que su comunidad requiere como admisiones, mercadeo, crédito estudiantil, secretarias de facultad y servicios del Instituto Caldas.	+7 000 visitas +6500 usuarios
Micro-sitios de comunicación	Se crearon tres micrositios de comunicación para acompañar la estrategia #Valeelesfuerzo, estos son: Feria de crédito virtual, valeelesfuerzo.com y UnabFest.	+15 mil usuarios.
Salas de Entrevistas y Pruebas de admisión	Sistema que facilita realizar su proceso de entrevistas y pruebas a los prospectos sin requerir la asistencia al campus.	1 197 Solicitantes 644 Admitidos 635 Matrículas
Aulas teleclases	Habilitar la alternancia y el retorno a clases gradual de la UNAB se convirtió en una apuesta estratégica, y para ello se modificaron 55 espacios académicos en todos los campus.	132 Cursos (NRC) 132 Docentes 1.616 estudiantes
Sistema de Ayudas Financieras	La recesión económica generada por la pandemia hizo apremiante facilitar a los estudiantes y su familia mecanismos de financiación lo que hizo imprescindible la construcción de un sistema que permitiera la recolección de documentos, su análisis y aprobación.	7 000 millones COP Capital colocado 1 327 Créditos a estudiantes

Escritorios remotos	El acceso a software legal hace parte de la oferta de servicios tecnológicos que tienen los estudiantes en las aulas de informática y laboratorios del campus. Este servicio permitió el acceso a este licenciamiento digitalmente.	430 Estudiantes
Sistema Pasaporte UNAB	Este sistema está formado por una serie de instrumentos que permiten la recolección del estado de salud de la comunidad para organizar los planes de contención y reducir el riesgo relacionado con la COVID-19.	+88 mil respuestas diarias 13 mil encuestas de estratificación.
Repositorio Digital	Con el fin de aumentar la visibilidad institucional, se implementa el Repositorio Digital: Espacio para administrar, preservar y difundir la producción intelectual, científica, cultural e histórica de la comunidad universitaria. repository.unab.edu.co.	5 191 Visitas 7 012 sesiones 4 023 descargas

Fuente: UNAB (2020).

Otras innovaciones de procesos que se pusieron en marcha en el 2020 y que vienen a fortalecer la apuesta integral por la innovación en la institución incluyen:

- Sondeo a estudiantes y profesores sobre experiencia de docencia remota mediante la herramienta Power BI de Microsoft para análisis en tiempo real
- Sistema Apolo para la gestión de la investigación
- Apoyo en la organización y desarrollo de eventos virtuales como el Seminario de Buenas Prácticas en Internacionalización, organizado en conjunto con la OEI, UNESCO-IESALC, ASCUN, la Universidad de Alcalá de España y la Universidad de Córdoba de Argentina (www.seminariobpi.unab.edu.co)
- Programas de movilidad virtual/a distancia, clases espejo y COIL -Collaborative Online Internationalization Learning.

Ceremonias de grado virtuales transmitidas a través de UnabTV

Todas estas innovaciones tienen como común denominador la pandemia como acelerador en la creación de nuevas soluciones, y cada una de ellas contó con

una alta participación y aceptación por parte de la comunidad académica y administrativa. Sin embargo, y con el fin de evidenciar el valor de estos desarrollos al usuario interno y externo, se espera a futuro tener mecanismos de medición de uso y realimentación para garantizar una mejora continua.

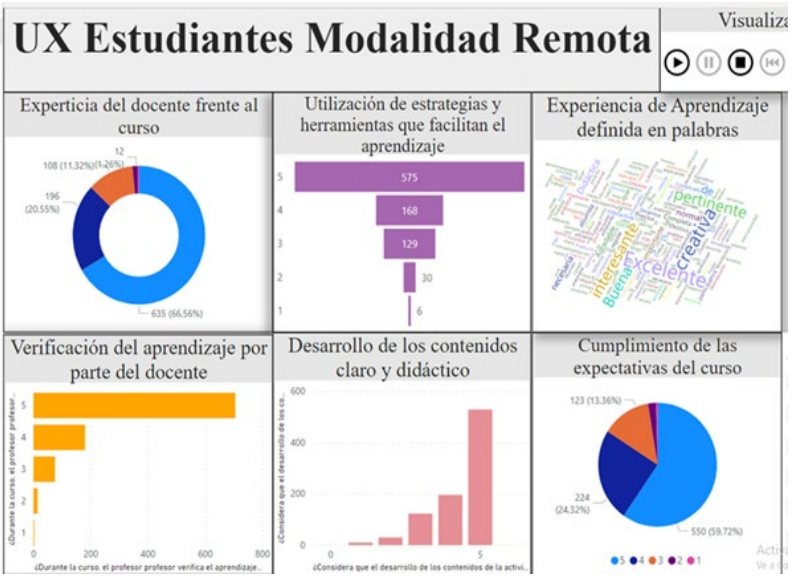
Factores de éxito y resultados esperados de UNAB Innova

Los factores de éxito que derivaron en este proyecto y han garantizado su sostenibilidad son múltiples; pero se resaltan fundamentalmente cuatro: La apuesta institucional con la innovación desde el Plan de Desarrollo; un trabajo interdisciplinar que privilegia tanto lo pedagógico como lo tecnológico con visión y responsabilidad; la adecuada conceptualización y referenciación de los Ambientes Híbridos de Aprendizaje y el compromiso y dedicación de la comunidad de profesores.

Esto último se constató al aplicarse la evaluación docente institucional –y de carácter obligatorio– la cual fue adaptada a la naciente docencia remota y aplicada en mayo de 2020, arrojando un promedio general de 4.6 sobre 5.0 de percepción positiva de los profesores por parte de los estudiantes. Así mismo, se evidenció en los niveles mínimos de deserción presentados por la institución en la matrícula del segundo semestre del 2020.

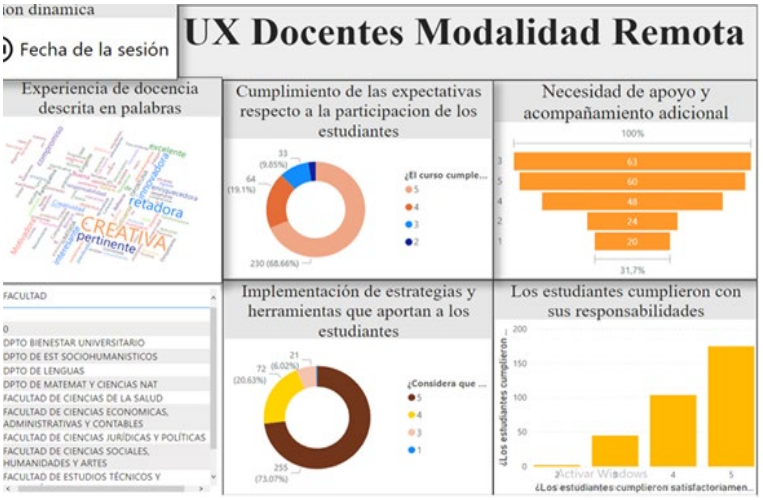
Adicionalmente a esta evaluación formal, durante el segundo semestre del año se diseñó e implementó un Sondeo Para Estudiantes y Docentes, el cual se vinculó a la herramienta Power BI de Microsoft para análisis en tiempo real. A diferencia de la evaluación formal arriba mencionada, este sondeo es de carácter voluntario y dinámico. El cuestionario en línea consta de cinco preguntas cerradas y una pregunta abierta, buscando indagar sobre las percepciones de los públicos sobre la experiencia del ambiente de docencia remota, tal y como se visualiza para los estudiantes en la figura 3 y para los docentes en la figura 4.

Figura 3: Resultados de Sondeo a Estudiantes sobre Docencia Remota de UNAB Innova (Power BI).



Fuente: UNAB (2020).

Figura 4: Resultados de Sondeo a Profesores sobre Docencia Remota. de UNAB Innova (Power BI).



Fuente: UNAB, (2020).

El sondeo fue lanzado a la Comunidad UNAB durante la última semana de septiembre. Hasta el momento se han realizado 350 encuestas, dando como resultado que cerca de 84.3% de los estudiantes que han respondido consideran que se han cumplido las expectativas (clasificándolas con 5/5 y 4/5). Para este público, cada una de las preguntas presentaron altas calificaciones: Experticia del docente frente al curso, utilización de estrategias y herramientas que facilitan el aprendizaje y desarrollo claro y didáctico de contenidos, entre otros.

Adicionalmente, en el instrumento se calculó un indicador de experiencia de estudiantes, el cual en estos momentos es aproximadamente de 80%. El tablero permite conocer el indicador de experiencia del usuario en el tiempo desde el punto de vista institucional, por facultad, por programa y hasta por docente. De esta esta manera, se obtiene información a la medida que permite orientar a futuro las estrategias de acompañamiento a los docentes.

Por su parte, los docentes respondieron con las más altas calificaciones (4/5 y 5/5) sobre la activa participación de los estudiantes en sus clases y el cumplimiento de responsabilidades por parte de estos. Además, se autocalificaron positivamente en la aplicación de herramientas y estrategias que aportan a los estudiantes.

En cuanto a la pregunta abierta, que consistía en definir en una palabra la experiencia de la docencia remota, resulta interesante observar que los conceptos de mayor prevalencia fueron creativa y pertinente para ambos públicos, lo cual denota coherencia en la estrategia y un adecuado foco hacia la innovación con un propósito claro.

Otro de los objetivos específicos de UNAB Innova era posicionar a la universidad como referente nacional e internacional en innovación educativa y pedagógica aplicada a las diferentes modalidades de formación; y es así como en el mes de diciembre este proyecto fue reconocido como buena práctica de innovación educativa en una convocatoria nacional llevada a cabo por el Ministerio de Educación Nacional y la cual será visibilizada en su Laboratorio de Innovación CoLab.

Igualmente, UNAB Innova hizo parte del Plan Padrino del ministerio, ofreciendo asesoría a dos instituciones de la región nororiental colombiana: Unisangil y Fundación Universitaria Comfenalco. Además de 14 sesiones y 28 horas de acompañamiento en diversidad de temas, se puso en marcha un Curso Virtual Docencia con Innovación del cual se beneficiaron 140 profesores de estas dos instituciones de educación superior.

En conclusión, para 2021 y años venideros se visualiza seguir profundizando en los Ambientes Híbridos de Aprendizaje, con el foco hacia la calidad de los aprendizajes, la formación integral y el bienestar de estudiantes y profesores. Es

imperativo seguir identificando y sistematizando las innovaciones pedagógicas de los profesores y la adquisición de competencias digitales por parte de ellos. A mediano plazo, buscamos seguir fortaleciendo esa comunidad de práctica docente para que las victorias tempranas del 2020 sean sostenibles mediante el trabajo colaborativo, el apoyo entre pares, los recursos compartidos y la cohesión de equipos de trabajo por áreas de conocimiento.

Asimismo, la institución viene reflexionando sobre la recomendación que hace la UNESCO-IESALC a las universidades para "el día después de la pandemia": Aprender de la experiencia y escalar la digitalización, la hibridación y el aprendizaje ubicuo. (UNESCO, 2020 en Redunete, 2020). Por lo tanto, se proyecta actualizar y formalizar una Política de Gestión Curricular iniciando el 2021, que incluya estos nuevos conceptos y derive en la actualización, reforma y desarrollo de ofertas académicas en la modalidad híbrida.

Con lo anterior, se buscará ser consecuentes con una trayectoria en incorporación de TIC, una vocación por la flexibilidad académica y la experiencia consolidada a través de UNAB Innova, teniendo siempre presente que la tecnología es un medio más que un fin. Atendiendo los postulados de Graham (2006), debemos tener en cuenta que "puede haber usos convencionales, enriquecidos o transformadores de la tecnología" (Graham, 2006). Nuestra propuesta y visión a futuro se enmarca en el uso transformador de los recursos y mediaciones tecnológicas, considerando los Ambientes Híbridos de Aprendizaje como el terreno abonado para el desarrollo innovador e integrador de todas las modalidades de formación.

Referencias

Galvis, A. (2018). *Oportunidades y retos de la modalidad híbrida en educación superior*. Conferencia magistral en CAVA 2018: Conferencia Internacional de Ambientes Virtuales de Aprendizaje Adaptativos y Accesibles.

Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems: Definitions, Current Trends, and Future Directions. En C. Bonk y C. R. Graham (eds.), *The handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (pp. 3-21).

OECD/Eurostat. (2018). Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation, 4th Edition, *The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities*,OECD Publishing, Paris/Eurostat, Luxembourg, https://doi.org/10.1787/9789264304604-en.

Llorente, (2008). *Del eLearning al Blended Learning: Nuevas acciones educativas*. JO-Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, Nº. 51.

Redunete/MEN (2020). *Recomendaciones para fomentar la calidad en prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales*. Bogotá, Colombia. 79 páginas.

Torrance, E. P., & Safter, H. T. (1990). *The incubation model of teaching: Getting beyond the aha!* Buffalo, New York: Bearly Limited.

Turpo, O., Hernández, M. J. (2014). La convergencia pedagógica y tecnológica de la modalidad Blended Learning. En: Martín García, A. V. (Coord.). Blended *Learning en educación superior. Perspectivas de innovación y cambio*. Madrid, Editorial Síntesis S.A.

UNAB. Universidad Autónoma de Bucaramanga (2012). *Proyecto Educativo Institucional*. Bucaramanga, Colombia. 71 páginas.

UNAB. Universidad Autónoma de Bucaramanga (2020). *UNAB Innova: Hacia Ambientes Híbridos de Aprendizaje*. Bucaramanga, Colombia. 28 páginas.

Capítulo 2
ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD EN PANDEMIA: ACIERTOS, ERRORES Y PROYECCIONES

Mario Martín Bris
Ángela Tamayo Pastén
Carmen Julia Palavecino Monsalve

En el mes de marzo, en Chile, enfrentábamos una reactivación del estallido social de octubre (Mayol, 2019) que afectó con amenazas de toma y movilizaciones toda la continuidad del año académico y el inicio del siguiente. Las universidades fueron cerradas en ese período. No obstante, ocurrió lo impensado para muchos académicos, que tuvieron que finalizar el semestre haciendo uso de medios online concepto que puede ser traducido como educación en línea. Al año siguiente, no hubo espacio para recibir a los estudiantes de manera presencial, todo ocurrió muy rápido puesto que se declaró la pandemia por virus SARS-Cov-2 y las coordinaciones académicas reaccionaron a la situación, planificando sobre lo planificado y ajustando las actividades de la modalidad presencial a la modalidad distancia.

En esa fecha, las autoridades comunicaban que Chile se encontraba en la denominada fase 3 del avance de la enfermedad COVID-19, y por ello, diversas instituciones de enseñanza superior pertenecientes al CRUCH Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), habían tomado la decisión de suspender sus actividades de forma presencial. Noticia que fue confirmada por las autoridades días después.

A casi un año de la realidad descrita, destacan las medidas tomadas por las coordinaciones académicas y las acciones de docentes universitarios, que marcan un antes y un después, porque la pandemia nos remeció a todo nivel y mostró la cara más oculta de una educación amparada en un modelo neoliberal que estaba, desde octubre, haciendo crisis (Mayol, 2019), y que con la pandemia mostraba la brecha a todo nivel de nuestro sistema educativo.

Brecha que se manifiesta hasta la actualidad, en diferencias abismantes respecto de los accesos de estudiantes y docentes a los recursos, el manejo de las tecnologías, la experiencia en educación a distancia, y el sentido de realidad respecto de la comprensión de ello de las coordinaciones académicas y rectorías, los soportes tecnológicos con que contaban las universidades, la disposición de los cuerpos académicos a participar de procesos a distancia sin capacitación previa, y al otro lado las y los estudiantes, sus familias, y los recursos que tenían para mantenerse en línea.

Un antecedente interesante fue la actitud reactiva de muchas casas de estudio puesto que no hubo tiempo de planificar y preparar a las comunidades educativas para este cambio, así lo refleja la columna del mostrador titulada Educación online de emergencia: hablando a pantallas en negro (Cea, et al., 2020).

Algunas universidades estatales, a través de sus federaciones, iniciaron lo que se denominó el paro *online* producto de la falta de recursos de muchos estudiantes para participar de un proceso a distancia que requería tener Internet, y recursos tecnológicos. En otras universidades los estudiantes se negaron a participar en procesos de práctica a distancia. En algunas incluso no existían los soportes tecnológicos para trabajar a distancia por lo que, se mantuvieron el primer semestre de 2020 sin clases.

Inmediatamente se evidenció la primera brecha entre acciones reactivas versus proactivas respecto de la gestión académica, como también respecto a la disponibilidad de recursos de las universidades estatales y las privadas. Estas últimas con mayores recursos pudieron implementar rápidamente soportes virtuales.

En este contexto nace la idea de estudiar las percepciones de los estudiantes de pregrado, de primer año, de dos universidades privadas chilenas en las carreras de ingeniería, derecho y psicología, mediante la aplicación del método de estudio de caso.

Se realiza así una investigación cualitativa que se construye a partir de relatos consignados en entrevistas cuya lectura y relectura analítica busca aportar en la reflexión de la gestión académica en la enseñanza superior en tiempos de cambio, incertidumbre, posverdad, y liderazgos efímeros y su implicancia en los principales aciertos, errores y proyecciones para una enseñanza superior de cara a los vaivenes de un mundo incierto y en constante crisis

Enseñanza superior entre crisis: del estallido social de octubre a la pandemia

El relato de la experiencia vivida desde el otro lado (expresión utilizada para referirse al otro lado de la educación *online* en la interacción entre docente y estu-

diante) por estudiantes de pregrado que debieron enfrentar un primer año universitario en línea arrojó previamente dos categorías que guiaron el análisis posterior.

Estas categorías dan cuenta de la existencia de valoraciones respecto la importancia atribuida por los actores a la interacción con los docentes en procesos a distancia y cómo la percepción de la calidad de esa interacción incide en la valoración de éstos de las acciones académicas de las casas de estudio.

En consecuencia, las categorías son:

Calidad de la interacción docente y estudiante.
Valoración de las acciones académicas por la calidad de la interacción.

Se busca aportar en la reflexión de la gestión académica en la enseñanza superior en tiempos de cambio, incertidumbre, posverdad, y liderazgos efímeros y su implicación en los principales aciertos, errores y proyecciones para una enseñanza superior de cara a los vaivenes de un mundo incierto y en constante crisis, porque según estudios y proyecciones en Chile y América Latina esta incertidumbre llegó para quedarse (Mayol, 2019). En la actualidad es la pandemia, pero tenemos otras situaciones que están impactando la formación universitaria como el cambio climático, la crisis migratoria, las desigualdades producto del colapso del modelo económico y la existencia de colectivos y movimientos que inciden en el quehacer de la universidad en todas sus dimensiones.

Sabemos que en Chile y también en América Latina, las universidades siguen siendo bastiones del saber, pero con escasa inversión en educación y tecnología. Las carreras son principalmente impartidas con pizarra y plumón.

Es por ello, que la investigación que sustenta este ensayo se realizó mediante la aplicación del método de estudio de caso recopilando experiencias, impresiones, opiniones y reflexiones de estudiantes extraídos de entrevistas y consignados como relatos en dos instituciones privadas de enseñanza superior en carreras de derecho, psicología e ingeniería. Acceder a estos relatos no fue tarea fácil, porque desnuda una realidad patente y deja entrever las grietas de un sistema universitario sustentado en una idea de mercado más que una base educativa profunda y actual.

Si revisamos la ley de educación superior en Chile, la ley de aseguramiento de la calidad y la ley general de educación todas hacen referencia a un sistema educativo de calidad, pero también abren la posibilidad de que bajo el principio de autonomía muchas entidades puedan funcionar amparadas en la ley de oferta y demanda. Por otra parte, el aseguramiento de la calidad, por cuestiones de costo, da prioridad a la gestión institucional y docencia universitaria, relegando a segundo plano la investigación como un requisito secundario.

No obstante, valoramos y agradecemos el acceso brindado por tres casas de estudio, que prefieren mantenerse en el anonimato, pero que no dudaron en abrir sus aulas virtuales para que conociéramos la experiencia desde el relato de sus protagonistas: las y los estudiantes puesto que valoran el aporte que esta investigación haga en cuanto a los principales aciertos, errores y proyecciones para una enseñanza superior de cara a los vaivenes de un mundo incierto y en constante crisis.

El tiempo en que fueron recopilados los relatos trascurre desde marzo a diciembre de 2020, en un contexto de pandemia por COVID-19, y viviendo uno de los confinamientos más largos del mundo como región y en el cual voces especializadas, tanto a nivel nacional como internacional, destacaron la gran brecha respecto a inclusión que esta situación en todos los niveles educativos.

Nos centramos en el relato de las y los estudiantes de pregrado pertenecientes a dos universidades privadas que vieron como sus expectativas respecto a su primer año de vida universitaria estaban siendo truncadas nuevamente por el contexto.

El año anterior la rendición de la prueba de admisión a la universidad había sido irregular producto de la crisis de octubre (Mayol, 2019) y ahora, nuevamente vivían un nuevo período de incertidumbre debido a la pandemia.

Cada uno de los estudiantes que participaron en la construcción de los relatos, 10 de cada facultad por universidad, recibió de manera brusca la noticia de la suspensión de clases presenciales, como también los equipos académicos de las universidades que en ambos casos, en un inicio, se sintieron paralizados para liderar un plan de acción para movilizar al cuerpo docente que en uno de los casos tuvo una primera respuesta muy reaccionaria puesto que no se sintieron capaces de enfrentar el tema tecnológico como lo denominaron, según conversaciones previas que realizamos con dichos equipos.

La muestra seleccionada, al ser una investigación cualitativa, la decidimos por maximización de varianza, es decir seleccionamos de cada grupo aquellos estudiantes que tenían la mejor y la peor valoración de los procesos, así como las expectativas de lo que significaría cursar un semestre, porque eso se pensó al principio, a distancia. Luego de unas semanas todos sabíamos que se extendería a un año y más.

Cabe destacar que en ambas universidades la facultad de psicología fue la que enfrentó mejor, según la percepción de docentes y estudiantes, el dilema de desarrollar una educación a distancia centrada en el estudiante privilegiando la interacción estudiante y docente siendo acogedora, cercana, tranquilizadora, amigable.

No obstante, fue en la facultad de derecho donde las y los estudiantes señalaron que jamás se encontraron con los docentes, Entendiendo que encontrarse,

cuando se les pidió aclarar ese término significa que nunca fueron cercanos, afectuosos; por el contrario, la tildaron de, fría e impersonal.

El caso de ingeniería es interesante, porque hubo avances que las y los estudiantes percibieron en un deseo de los docentes por llegar a todos los jóvenes y buscar la forma de lograr que aprendieran.

Como se puede anticipar cada facultad fue percibida por los estudiantes de una manera distinta. Los relatos son muchos y en el análisis de éstos emerge como factor central para la valoración la importancia atribuida a la interacción.

Del estudio de ésta a través de las dos categorías, la primera calidad de la interacción docente y estudiante, y la segunda valoración de las acciones académicas por la calidad de la interacción es posible visualizar que la interacción incide en la valoración positiva de la gestión académica que se traduce en cómo es percibida en lo emocional por parte de cada estudiante. La valoración del trato, la cercanía, los apoyos emocionales, las oportunidades, la actitud comprensiva, la retroalimentación oportuna y amable, impacta más que los soportes tecnológicos y eso es lo que valoraron las coordinaciones académicas cuando conocieron este trabajo. Todos los estudiantes consultados pusieron especial atención en medir la calidad de la educación recibida en la interacción como factor central para valorar el trabajo realizado por sus facultades en cuanto hubo satisfacción de sus demandas como también de sus expectativas.

La resistencia al cambio no es una cuestión de cabezas duras

El sustento teórico de este estudio tiene mucha relación con el título que hemos escogido para este apartado puesto que apunta a la importancia del cambio como teoría en la acción y liderazgo de las coordinaciones académicas y cuerpos de docentes. Los cambios requieren apropiación por parte de los equipos.

Este título corresponde a una referencia tomada de un artículo desarrollado por la doctora Andrea Slachevsky en un libro publicado en 2015 donde compila una serie de artículos de neurociencias aplicadas a diversos temas. En esa compilación que titula *Cerebro Cotidiano* (Slachevsky, 2015) hace alusión a los comportamientos rígidos en algunas personas y la estricta relación con daños en la corteza prefrontal producto de una desconexión entre realidad y emoción.

Este ejemplo permite explicar que la resistencia al cambio de los cuerpos docentes no obedece a comportamientos rígidos, sino que la razón por la que la percepción de las y los estudiantes respecto a la interacción como factor de valoración de la gestión realizada por sus universidades está ligado a cómo cada

facultad gestionó la puesta en marcha de un proceso a distancia, no solo en lo tecnológico sino en el discurso pedagógico y la actitud empática que permitiera percibir coherencia entre la comprensión de la realidad y la emocionalidad transmitida en la relación y sobre todo en la comunicación docente y estudiante. Es a eso que denominamos apropiación del cambio.

No es coincidencia que la percepción de las y los estudiantes diera cuenta de valoraciones más positivas respecto a la interacción en las facultades de psicología de ambas universidades. Cabe señalar que en ambas facultades los equipos académicos están liderados por docentes con grado de doctor en educación a diferencia de derecho e ingeniería, cuyos docentes si contaban con preparaciones internas en magíster de docencia universitaria, pero primaba la especialización por sobre la pedagogía.

Aun cuando, en las tres facultades no había experiencia en educación a distancia. Fue en los relatos de las y los estudiantes de psicología donde proliferaron las valoraciones del proceso por una interacción, según versa en los discursos de los propios estudiantes, como cercana, humana, cariñosa y con disposición a escuchar de parte de todo el cuerpo académico. Según relatan algunos estudiantes podían escribir a los coordinadores y profesores y manifestarles directamente algún problema como que se cerró una evaluación en la plataforma y no terminaron una evaluación, y siempre, recibieron respuestas con soluciones concretas.

No obstante, es en las facultades de derecho donde las y los estudiantes valoraron más negativamente esa interacción, puesto, que, para ellos, según manifestaron en las entrevistas, los profesores jamás entendieron que las clases presenciales no se pueden calcar en entornos a distancia. Entre los relatos que más nos llamaron la atención está el de una joven que comenta que el docente y su ayudante organizaban grupos de trabajo usando la plataforma de la universidad, pero sin dominio de ninguna herramienta. Pretendían que los grupos se organizaran como en una sala, pero cómo se comunicaban entre ellos, cómo compartían la información, al final, comentaba, todo era un caos, porque tenían que paralelamente conectarse por WhatsApp que es una aplicación de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes u otra aplicación y/o plataforma mientras ese desastre se transmitía en vivo por la plataforma oficial. Además, frente al mismo relato otra estudiante comenta que no les alcanzaba el tiempo, porque realmente se consumía gran parte de la hora de clases tratando de conectarse con los compañeros.

En la misma carrera de ambas universidades las y los estudiantes manifestaron sentir impotencia, decepción y abandono. Una estudiante comentó que en plena clase solicitó a un docente de historia del derecho por favor que grabará su

clase, porque ella por la pandemia se encontraba en la ciudad de Punta Arenas en la zona sur austral de Chile donde la conexión a Internet por la nieve y viento no era estable, y el docente se negó señalando que por temas de derecho de autor no podía hacer eso. Frente a esa respuesta un compañero le manifestó al docente no entender que derecho de autor llamaba a una presentación en Power Point que se puede entender como diapositivas, mal realizada, con faltas de ortografía y toda descentrada. El docente abandonó la sesión.

Entonces, el artículo comentado al inicio de este punto cobra sentido en cuanto provee. una explicación científica al tema de la desconexión entre realidad y emoción, y cómo esta influye en una interacción de calidad. La rigidez manifestada por los docentes más reaccionarios es producto de falta de apropiación del cambio producto de sus creencias y circunstancias, y la falta de un involucramiento con la problemática que implica enseñar a distancia cuando hay brechas de accesos a la tecnología.

En la teoría del cambio educativo la apropiación resulta clave y es importante que los equipos de gestión consideren la importancia de la reflexión y el ejercicio de ésta sobre todo en procesos vertiginosos de cambio como el actualmente vivido en pandemia (Fullan, 2020).

En entornos a distancia es la interacción el centro y la calidad de las actividades prima más allá de la tecnología o los recursos pedagógicos que esta provea. En todos los casos las universidades contaban con plataformas robustas y dotadas de múltiples elementos y recursos pedagógicos. No obstante, la valoración de las y los estudiantes estaba supeditada a la calidad de la interacción y esta dependía de la percepción de la realidad y la emoción de docentes y coordinaciones.

Lo anterior, permite referirnos a la importancia de que las facultades de las diversas universidades profundicen en temas de apropiación respecto del cambio y la innovación en educación, entendido como un proceso lento que implica modificar las estructuras de pensamiento de los docentes para comprender los desafíos de una educación actual, pero convencidos de la posibilidad de cambiar puesto que la rigidez de pensamiento de los docentes aferrados a una educación muy tradicional no obedecía a la rigidez médica a la que se refería el artículo de neurociencias, sino que, pensamos está más cerca de lo que plantean Maturana y Vidal (2015) una situación de contexto y más que eso, a la conexión con el elemento emocional que gatilla un cambio siempre y cuando este ocurra en conexión con las emociones y el contexto. Un cambio fundamental en el entender y en el vivir, en este caso la situación vivida donde se traslada el énfasis en cambiar, pero más allá de cambiar la forma de hacer clases, porque debo cambiarla, el énfasis está en cambiar, porque con ese cambio podemos hacer algo.

Al seguir esta idea nos preguntamos cuántos docentes iniciaron este proceso sin comprender que, en pandemia, en crisis, es importante conectarse con la realidad y desde ahí reconstruir su pedagogía, y reconocer que lo que sirvió el año anterior ya no sirve.

Aquí también surge un punto importante de debate y es el énfasis de la formación universitaria ¿Contenidos o competencias? ¿Hacer clases o formar personas y profesionales? La pandemia demuestra que todavía no se ha instalado dicha reflexión en los cuerpos académicos de la todas las facultades por lo que la pregunta de si ¿existe todavía un comportamiento ineficaz en el hacer docencia de cara a una sociedad en constante cambio? resulta relevante (Santos Guerra, 2012).

Tras estos relatos queda la sensación de que los programas de formación en docencia universitaria que se han puesto en práctica en todas las universidades chilenas acreditadas adolecen todavía de la conexión con el contexto que genera en la cultura de una organización que la mejora sea vista además de lo ético como una necesidad ética, es decir basada en las emociones donde la necesidad de cambiar está supeditada al deseo de aportar (Korthagen, 2010).Y aportar en tiempo de crisis es hacer algo por el otro.

En tal sentido una de las principales enseñanzas para la formación universitaria en tiempos de crisis va más allá de responder la pregunta de cómo enfrentar el desafío de educar en una crisis. Y está en plantear el desafío de enseñar en tiempos de crisis, posverdad, cambio en conexión con la realidad social y económica considerando que ya no estamos en presencia de una educación segregadora sino inclusiva y liberadora.

Nunca antes estas viejas reflexiones acerca del rol de la universidad en contextos de cambio cobraron más relevancia que en 2020 y pensamos que en lo que respecta a la interacción como factor central de análisis que aporta esta investigación, tal como plantean Maturana y Vidal (2015) solo el lenguaje del amor puede gatillar el cambio profundo. El amor entendido como el deseo de hacer algo por el otro, en este caso por entregar una enseñanza de calidad que refleje el pensamiento universitario del siglo XXI de cara la inclusión, la sustentabilidad y muchas temáticas actuales donde cobran relevancia conceptos de interseccionalidad dejando atrás las facultades de formación de élites desconectadas con la realidad.

Los docentes y facultades que se alinearon en la idea de seguir educando, indistintamente la modalidad, sino que dando relevancia a la situación que estaba atravesando toda la humanidad, fueron mejor valorados por las y los estudiantes. Esa percepción de recibir educación se refleja en palabras recurrentes extractadas de las lecturas de las entrevistas: respondían mis dudas, tenían paciencia, me dieron más de una oportunidad, me escucharon, me saludaban y me daban ánimos.

El ingrediente emocional al que hacemos mención y sobre el cual hemos reflexionado en este punto fue, al preguntar a los docentes y coordinaciones académicas, la incertidumbre que sintieron respecto de qué pasaría con sus estudiantes y cómo ellos podían, en un contexto tan complejo e incierto, apoyar y contener sobre todo en primer año. En consecuencia, las resistencias a la mejora y la innovación no tuvieron que ver con una rigidez mental, solo requirieron tiempo y conexión con el hacer como plantean Maturana y Vidal (2015), una reflexión profunda y continua según Schön (1992) y por supuesto la ocurrencia del *insight* que se puede entender como el punto que nos lleva al camino de una solución. Todo lo anterior en la conexión del cambio cultural (perspectiva ética de ethos) en conjunto con el cambio emocional (perspectiva émica o de emociones) según lo planteado por Korthagen (2010). En síntesis, observamos que la combinación de todos estos elementos aportó en la apropiación del cambio educativo.

Conectados y sintonizados

Dado lo anterior, es posible señalar que la reflexión en comunidad (Schön, 1992) y en colaboración (Cantarero, 2017) resulta clave, en el caso de los docentes y las facultades. Reflexionar acerca de su propio quehacer docente en una pandemia, como la que nos ha tocado vivir, ha permitido ir detectando los puntos de inflexión, que anteriormente no se habían percibido. Lo que nos lleva a pensar que ello no había ocurrido por una cuestión de voluntad (Perrenoud, 2001), sino que por una cuestión de conexión emocional (Maturana y Vidal, 2015), que se visualiza en evolución positiva de la valoración que hacen algunos de los estudiantes de la interacción con los docentes.

La primera conexión y la más valorada por las y los estudiantes entrevistados fue la emocional. Al preguntar cómo se percibía esa esa conexión emocional, relatos derivados de entrevistas coinciden en expresar que se refleja en la actitud empática del o la docente cuando una o un estudiante le dice que no tiene acceso a Internet o a recursos que le permitan conectarse en sus clases. Comprender que ello no es una excusa, que hay que buscar como acortar esas brechas y que ello no es total responsabilidad del estudiante cambia la perspectiva del problema y también orienta una solución situada y real.

En Chile, durante las primeras semanas en que inició el semestre universitario a distancia, circuló un video grabado por los alumnos de una universidad emblemática en la que el docente decía a los estudiantes que no podían costear un micrófono para sus computadoras debían tener uno, que ello era obligación

y si no podían costearlo, que trabajaran en una cadena de comida rápida. Ese es un ejemplo vivo de la desconexión emocional y la falta de comprensión del rol docente en la universidad en tiempos de crisis (Riquelme, 2020).

De ahí la importancia de considerar el primer obstáculo que es hasta el día de hoy la brecha respecto al acceso a Internet. Chile es un país de una geografía diversa y muy accidentada en la cual hay lugares extremos donde todo acceso es difícil. Actualmente, las universidades no han entregado estadísticas claras de cuantos estudiantes de zonas extremas no continuaron estudios por esa razón. No obstante, en los relatos es recurrente la referencia a dos o cinco compañeros que desertaron en carreras de derecho e ingeniería.

Esta situación constituye una amenaza a todo lo que cualquier facultad quisiera planificar, por lo tanto, es necesario concentrar todos los esfuerzos en superarla como el primer desafío para implementar un plan de trabajo contextualizado y acorde a la realidad de cada estudiante.

Otro punto importante es la alineación de cada facultad en la idea de que a raíz de las actuales circunstancias que enfrenta el país y el mundo, derivadas de la pandemia de COVID-19, se ha hecho necesario implementar una modalidad diferente a la tradicional, que posibilite seguir avanzando en el cumplimiento de los objetivos de cada programa y más importante aún, en el aprendizaje y bienestar socioemocional de nuestras y nuestros estudiantes.

En tal sentido la comunicación y el diálogo fueron valorados por las y los estudiantes, de ahí la importancia de plasmar en cada actividad sincrónica y asincrónica, de los programas, un espacio para la reflexión acerca del aprendizaje en tiempos de pandemia como aprendizaje para enfrentar nuevas instancias de crisis, y la importancia de avanzar en los proyectos de vida.

- Potenciamiento de los equipos académicos en el trabajo colaborativo para implementar un plan de educación a distancia, que requiere día a día del esfuerzo y colaboración de todas y todos para incorporar a las y los estudiantes reforzando la importancia de enfocarse en la atención en el desarrollo de la autonomía, pues desde ella las y los estudiantes podrán hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje, tanto en lo académico como en lo formativo.
- Instalación de una cultura de trabajo basada en la multicanalidad a través, de videoconferencias, clases grabadas, guías de trabajo, comunicados, noticias y sobre todo potenciamiento del uso de la comunicación por mail y en algunos casos por WhatsApp como aplicación más utilizada. Esta multicanalidad fue muy valorada por las y los estudiantes, pero en los relatos pudimos advertir

que correspondía a iniciativas aisladas de cada docente. Trabajar en colaboración y hacer de ello una innovación permite un contexto completamente nuevo de interacción entre docentes y estudiantes que fortalece la capacidad de organización, autogestión y la promoción de la consciencia de la repercusión de la conducta de cada uno en el éxito de las actividades.

- Actualización de la reglamentación interna para apoyar la gestión de esta modalidad de trabajo a distancia. Como por ejemplo la experiencia de algunas facultades en la publicación de protocolos de acción frente a procesos telepedagógicos dirigido a estudiantes, profesores, administrativos.

Por otra parte, de los relatos se desprende que la coherencia de las facultades es vital. Y ello corresponde a la importancia de sustentar todo el proceso en una gestión que sea flexible puesto que los tiempos a destinar a las actividades en pandemia o en crisis no serán los mismos.

Un ejemplo interesante es el que los estudiantes de una de las facultades nos comentaron: el calendario se presentaba por etapas y los profesores nos reiteraban que todo podía cambiar pero que ese cambio no era algo negativo, sino que era parte de una nueva realidad.

Con base en los relatos y experiencias como equipo y tras el trabajo en nuestras universidades proponemos a los equipos académicos una planificación por etapas que contengan los siguientes tópicos:

- Primera Etapa: Alineación, estandarización curricular y comunicación para la implementación de un plan de telepedagogía.
- Segunda Etapa: Definición de roles y funciones, alineación de normativa, modelo telepedagógico y multicanalidad, definición de horarios. Establecimiento de horarios definidos de clases sincrónicas, atención de consultas y orientación.
- Tercera Etapa: Potenciamiento de tutorías y refuerzos. Este punto es central y tiene relación con la generación de instancias de interacción con el objeto de generar ambientes positivos donde el error estuviera permitido.
- Cuarta Etapa: Reflexión de los avances de cobertura del programa (cobertura curricular, porcentaje de estudiantes conectados, logros de aprendizaje) para redefinición de actividades y proyecciones.

Con respecto a los liderazgos muy importantes son las secretarías de estudio y/o coordinaciones académicas y la cercanía que pueden tener con las y los estudiantes considerando:

- El rol social de la universidad sondeando el estado psicosocial y afectivo de las y los estudiantes para dar respuesta a las necesidades de acceso de los jóvenes como también el grado de familiarización con procesos educativos a distancia. Este fue uno de los aspectos peor valorados por la falta de respuesta de las facultades en la figura de decanos, jefes de carrera, secretarías de estudio y/o coordinaciones académicas para comprender que lo psicosocial incide fuertemente en lo académico. Por otra parte, la excesiva burocracia y compartimentaje de los canales a través, de los cuales podían acceder a una respuesta inmediata, cercana, eficaz. Muchos estudiantes sobre todo de las facultades de derecho e ingeniería se quejaron de la falta de apoyo de las autoridades académicas y señalaron nunca haber podido contactarse con jefes de carrera o secretarios de estudio.
- Desarrollo de la reflexión en tiempos de pandemia junto con el cuerpo docente de manera periódica para ir adecuando el programa a la contingencia y paso a paso apropiándose del cambio educativo. Un cambio planificado y pensado como una innovación.
- Contar con apoyos de tutorías. Estas acciones fueron valoradas positivamente por algunos estudiantes que fueron contactados por otros estudiantes de otros niveles que ofrecían acompañarlos y apoyarlos. Pero también se evidenció que resultan totalmente improductivas, como se observó en derecho y en ingeniería, si no hay comunicación con jefaturas y secretarías de estudio. Puesto que muchos estudiantes contaron desde su experiencia que los tutores podían ofrecer acompañamiento, pero no tenían injerencia en resolver problemas de accesos, pruebas que no habían logrado responder en línea porque el sistema los había sacado del curso, perdida de evaluaciones que fue muy común en todas las facultades por la inexperiencia de los docentes para administrar recursos de las plataformas, entre otras situaciones.

Como corolario de estas acciones pensamos que una reflexión realizada por Slachevsky (2015) en su obra *Cerebro Cotidiano* donde hace alusión a la conexión y como las distintas personalidades de una comunidad se funden en un alma colectiva. Resulta muy pertinente para situar las valoraciones positivas que hicieron las y los estudiantes de la interacción con docentes y facultades. En tal sentido pensamos que si las almas de una determinada facultad se conectan en aplicar un plan de implementación de procesos telepedagógicos las prácticas exitosas se irán replicando y contagiando entre los docentes. Esta situación encuentra sentido

en una explicación de Slachevsky (2015) que permite comprender que la apropiación se produce en la reflexión pedagógica, y que es un proceso en el cual no hay recetas mágicas, sino tiempo y conexión con el contexto. Lo que aporta en entender que estas mejoras requieren de la reflexión colectiva y el trabajo colaborativo, y sobre todo el intercambio de experiencias entre los mismos involucrados.

Cada facultad debe comprender que en tiempos de pandemia y crisis es necesario concentrarse en resolver un problema que involucra a personas que son las y los estudiantes, y su futuro académico, mensaje que si es comprendido por todos en conexión y sintonía, ejercitado y puesto en reflexión en reuniones de facultad permitirá cambiar en lo educativo. La capacidad de imitación del cerebro humano (Slachevsky,2015), aumenta la posibilidad de cambiar, porque hasta el más rígido de los docentes sentirá la necesidad de sumarse al cambio e incluso amarlo por convicción al ver que otro pudo, que es un proceso, que está acompañado y que del error reflexivo es posible aprender.

Conclusión

De los relatos de las y los estudiantes se presentan las acciones desarrolladas por las facultades que fueron más valoradas respecto a la interacción que fue el factor central que cruzó toda la investigación, guiando el análisis, y sobre las cuales consideramos importante reflexionar.

Respecto de la gestión. La planificación flexible, en las facultades que la aplicaron, fue un acierto puesto que una planificación abierta al cambio ha brindado la posibilidad de reflexionar a toda la facultad incluido el cuerpo académico acerca de su aplicación.

El apoyo a la reflexión docente y el éxito de la estrategia de colaboración. Generando espacios para que los mismos docentes compartan sus éxitos y reflexionen sobre aquellas prácticas que no han dado muchos resultados, ha erradicado definitivamente el actuar del profesor en solitario abriendo la posibilidad de exponer, sin temor al juicio de otro, el quehacer en entornos virtuales. La valoración de los estudiantes mejora cuando coincide con las facultades en que los docentes comenzaron a compartir sus experiencias en reuniones de carrera y facultad, con una pauta básica en la cual debían comentar: la estructura de su clase, el ajuste curricular siguiendo las indicaciones del programa, los canales utilizados, las principales reflexiones acerca de la experiencia respecto a la respuesta de los estudiantes y los

logros, desafíos y mejoras. La idea de una mejora permanente y situada ayudo a vencer el miedo señaló un docente cuando socializamos estas conclusiones.

Principalmente en las facultades de psicología y en ingeniería se brindó a los docentes la posibilidad de hacer clases complementando canales sincrónicos y asincrónicos para evitar clases vía videoconferencia de más de 30 minutos. Al respecto los jefes de carrera fueron enfáticos en que era imposible trasladar la estructura administrativa de clases presenciales a entornos telepedagógicos.

Reflexionar sobre disrupción poniendo énfasis en cómo lo que antes nos parecía disruptivo, hoy nos brindaba amigables e interesantes espacios de comunicación con los estudiantes. Proyectando para este año 2021 cómo continuar trabajando de forma presencial, si la pandemia nos da respiro, estas estrategias sustentadas en una nueva relación entre estudiantes y profesores. La tecnología ha permitido que los docentes se conecten con los intereses y formas de aprender propias de los estudiantes brindándoles espacios de consonancia cognitiva que no habíamos visto antes en las facultades incidiendo en la valoración positiva de los estudiantes respecto de la interacción con la facultad y los docentes.

La distancia no es impedimento para aprender. Esta situación abre proyecciones para gestionar la deserción, las colaboraciones, las ausencias por enfermedad, las capacitaciones, entre otras acciones que debemos evaluar para dar vida real a las aulas virtuales de las facultades que existían de manera estática.

La comunicación de emociones, reflexión y contención como estrategias de enseñanza ha permitido generar entornos pedagógicos más amorosos que paradójicamente son a distancia y que permite a las y los estudiantes sentirse contenidos y apoyados. La valoración de estas experiencias fue positiva y se traduce en 2% de deserción en carreras como psicología. Debemos aclarar que todavía no contamos con cifras del todo oficiales, pero la deserción por acceso y falta de apoyo fue alta en carreras como ingeniería y derecho.

Finalmente, convenimos en que el principal desafío para las universidades es prepararse para para un retorno a las clases presenciales en que la tecnología estará presente y la interacción amorosa deberá quedarse, donde aprendamos a comprender que la tecnología brinda nuevos espacios de ocio que debemos aprender a gestionar positivamente en el aula para evitar que se vuelvan disruptivos. Todo lo anterior, conservando la planificación flexible, el liderazgo estratégico, la sistematicidad, la capacitación y la reflexión.

Referencias

Cantarero, R. M. (2017). Las comunidades de aprendizaje para el desarrollo profesional docente: un estudio de caso en el contexto chileno. [tesis de doctorado, Universidad de Alcalá]. Repositorio Institucional Universidad de Alcalá. https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/37611

Cea, F. García, R. Turra, H. Moya, B. Sanhueza, S. Moya, R y Vidal, W. (2020). Educación online de emergencia: hablando a pantallas en negro. *CIPER ACADÉMICO*. https://www.ciperchile.cl/2020/06/08/educacion-online-de-emergencia-hablando-a-pantallas-en-negro/

Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Morata.

Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), S83-S101. https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198005.pdf

Maturana, R. H. & Dávila, Y. X. (2015). *El árbol del vivir*. Alfaguara.

Mayol, M. A. (2019). *Big Bang. Estallido social 2019. Modelo derrumbado, sociedad rota, política inútil*. Catalonia.

Perrenoud, Ph. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Colofón; Graõ.

Riquelme, (2020, 8 de abril). Profesor de la PUC manda a sus estudiantes a trabajar a McDonald's para costearse su internet Parte 1 y Parte 2[video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ayZAH8likNA

Santos Guerra, M. (2012). *La escuela que aprende*. Morata.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Slachevsky, C. A. (2015). *Cerebro cotidiano*. LOM

Capítulo 3
RESPUESTA DE LAS UNIVERSIDADES BRASILEÑAS A LA PANDEMIA: LA EXPERIENCIA DEL SISTEMA PAULISTA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

José Luís Bizelli
Thaís Conte Vargas

El año 2020 puso en cuestión el modelo educativo que históricamente habían defendido los profesores universitarios brasileños. Frente a las nuevas tecnologías de enseñanza, la mayoría absoluta de docentes de instituciones públicas rechazaba las clases en línea, llamando atención para el hecho que las administraciones universitarias –que se enfrentan con una crisis violenta en su presupuesto– buscaban llevar a cabo estrategias de gestión para evitar reponer los trabajos de enseñanza superior que habían echado sus plazas de trabajo –ya sea para buscar mejores remuneraciones en el mercado, o fruto de jubilaciones y fallecimientos.

Como consecuencia de las circunstancias que la pandemia del coronavirus SARS-COv2[2] ha impuesto, las clases no presenciales se volvieron la única alterativa posible para el ejercicio de la profesión. En Brasil, tras un período de completa inercia –desde marzo hasta junio– el sistema público paulista[3] –compuesto por tres instituciones: Universidad de São Paulo (USP); Universidad de Campinas (UNICAMP) y Universidad Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)– retomó sus actividades, consolidadas desde el modelo remoto, en julio de 2020, encerrando su primer semestre en octubre. El segundo semestre no terminará hasta marzo de 2021.

[2] Las consecuencias fueron la suspensión de todas las actividades presenciales para profesores, alumnos y funcionarios, en primero momento; después la retomada de actividades didácticas y administrativas en formato no presencial; del mismo modo se han retomado las actividades colegiadas en los ámbitos de decisión de cada unidad universitaria, con distanciamiento social y uso de mascarillas.

[3] El sistema público paulista, en las tres universidades citadas, cuenta con cerca de 115 mil alumnos de grado y 65 mil alumnos de posgrado. Complementan este sistema las Facultades de Tecnología de São Paulo (FATEC), vinculadas al Centro Estadual Paula Souza –con cerca de 5 000 alumnos– y la Universidad Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) –con 50 000 alumnos.

A pesar de las medidas adoptadas para reducir al mínimo las dificultades que enfrentan los maestros y los estudiantes, el impacto de la suspensión de la convivencia en el campus universitario y de la adopción por el sistema remoto de enseñanza ha provocado: 1. evasión; 2. disminución del rendimiento escolar de los universitarios con menor poder adquisitivo, dadas las dificultades tecnológicas para participar en las clases virtuales; 3. disminución de la calidad de la enseñanza advenida principalmente de la mala formación del profesorado para la utilización de los medios digitales; 4. inseguridad ética y jurídica sobre el dominio intelectual –tangible o intangible– del material didáctico producido a lo largo de la pandemia y divulgado a través de las plataformas o redes de comunicación global; 5. la suspensión de todas las clases prácticas y actividades presenciales; 6. desorganización de las condiciones de existencia para alumnos que vivían en casas ofrecidas por sus instituciones o se alimentaban en los restaurantes de la universidad; 7. aumento del estrés causado por el confinamiento.

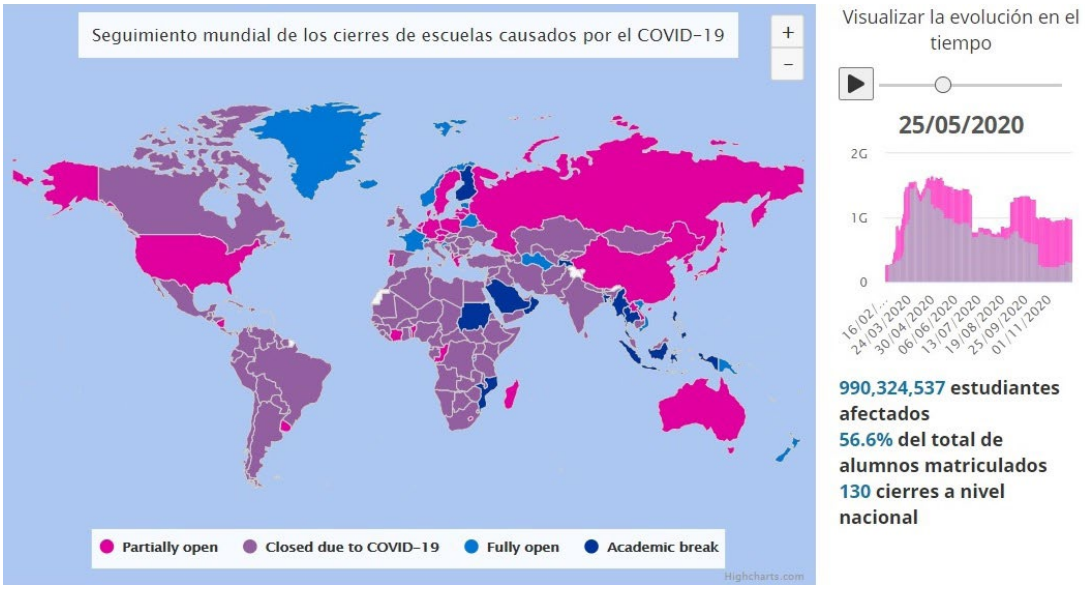
El ejercicio a que se propone este artículo analiza concretamente el universo vivido en 2020, situando los efectos de la pandemia mundial, sus peculiaridades en la sociedad brasileña –enfocando principalmente en el sistema paulista de educación universitaria– para preguntarse cuánto la Educación brasileña ha logrado aprender, cuánto los agentes educativos han sido capaces de crear nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que ayuden a enfrentar el futuro. Por buscar formas de ajustar los desafíos del presente a una idea de búsqueda necesaria por la normalidad conocida, el miedo de aprender con el imponderable sacó del horizonte cualquier reflexión crítica más profundizada sobre la situación de la Educación actual.

El núcleo de las cuestiones y soluciones propuestas era seguir haciendo lo que ya se conocía, pero de manera diferente: las mismas clases que antes eran presenciales han pasado a ser en línea, sin ninguna preocupación con la falta de preparo de los alumnos para responder a los contenidos propuestos, sin ninguna preocupación con la formación del profesorado para responder al nuevo modelo de comunicación propuesto. La prisa por crear estrategias de recuperar el tiempo perdido y garantizar los procedimientos administrativos estándares les quitó una oportunidad de encontrar métodos y técnicas que abrieran la discusión sobre el mundo que se avecina, sobre las próximas pandemias, sobre los nuevos períodos de anormalidades que la sociedad contemporánea creará concretamente.

Impactos de la pandemia

Las consecuencias para la Educación de la pandemia provocada por el SARS-Cov2 fueran avasalladoras, según la UNESCO (2020), casi totalidad de los estudiantes mundiales interrumpió sus actividades presenciales ya en el comienzo de 2020. Con lo cual, como demuestra la figura 5, en fines de mayo de 2020, el número de afectados era de 990 324 537 alumnos.

Figura 4. Seguimiento mundial de los cierres de escuelas causados por la COVID-19.

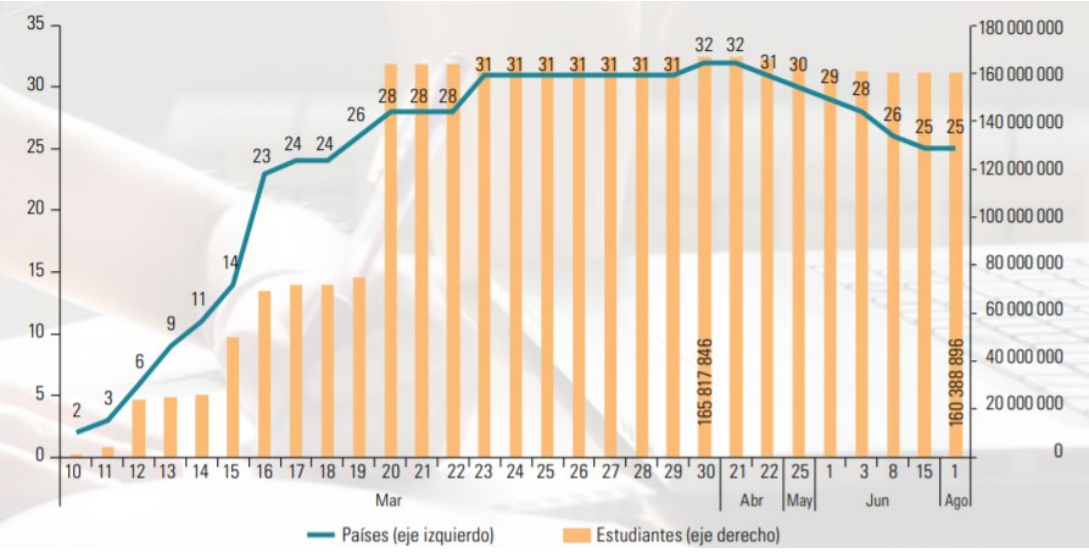


Fuente: UNESCO (2020).

En cualquier caso, el impacto de la pandemia fue peor en los países de América Latina y el Caribe, ya que la institución escolar ha asumido otras funciones sociales además de cuidar de la educación de sus alumnos. Teniendo en cuenta las desigualdades estructurales construidas históricamente dentro de las fronteras de estos países[4], la escuela básica y las universidades han llevado a cabo políticas de apoyo a la supervivencia material de sus alumnos e incluso políticas alternativas para poblaciones negras, pardas e indígenas. La figura 2 demuestra la situación de cierre de las escuelas en América Latina y Caribe.

[4] Consultar sobre las diferentes condiciones de las redes tecnológicas en los países iberoamericanos Gairín--Sallán y Barrera-Corominas (2018).

Gráfico 13: 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 e inicios de agosto de 2020.



Fuente: CEPAL-UNESCO (2020, p. 2).

En el caso específico de Brasil, la situación de emergencia en Salud Pública se declara el 3 de febrero de 2020 (BRASIL, 2020a) y sus consecuencias en el sistema educativo se sienten ahora en la edición de la ordenanza n. 343, del 17 de marzo de 2020, en la que se puede leer:

> O Ministro de Estado da Educação, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve:
>
> Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a *substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação*, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020b).[5]

[5] El Ministro de Estado de Educación, en uso de la atribución que le confiere el artículo 87, párrafo único, cláusulas I y II, de la Constitución, y considerando el artículo 9, cláusulas II y VII, de la Ley nº 9.394, del 20 de diciembre de 1996, y el artículo 2 del Decreto nº 9.235, del 15 de diciembre de 2017, resuelve:

En abril, la Medida Provisional n. 934 (BRASIL, 2020c) completa las acciones de excepcionalidad para enfrentamiento de la pandemia en la enseñanza superior brasileña:

> O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei: [...]
>
> Art. 2º *As instituições de educação superior ficam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico*, nos termos do disposto no caput e no § 3º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 2020, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2020c,).[6]

Así, se creó la base del modelo didáctico-administrativo adoptado en todas las universidades brasileñas: incorporación de la *enseñanza remota de emergencia* y flexibilización del número de clases obligatorias por el calendario escolar. Es necesario decir que este artículo asume la diferenciación establecida entre Educación a Distancia (EaD) y Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). La EaD es la modalidad educativa planificada que ocurre mediada por tecnologías de información y comunicación, en la que el profesor puede realizar sus actividades de forma síncrona o asíncrona, sin descartar la presencia física en el formato híbrido[7]. El ERE puede definirse como

In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to

---

Artículo 1. Autorizar, en carácter excepcional, la sustitución de las asignaturas presenciales, en curso, por clases que utilicen medios y tecnologías de información y comunicación, en los límites establecidos por la legislación en vigor, por institución de enseñanza superior integrante del sistema federal de enseñanza, del que trata el artículo 2 del Decreto nº 9.235, del 15 de diciembre de 2017 (BRASIL, 2020b).

[6] El Presidente de la República, en uso de la atribución que le confiere el art. 62 de la Constitución, adopta con fuerza de ley la siguiente Medida Provisional: [...]

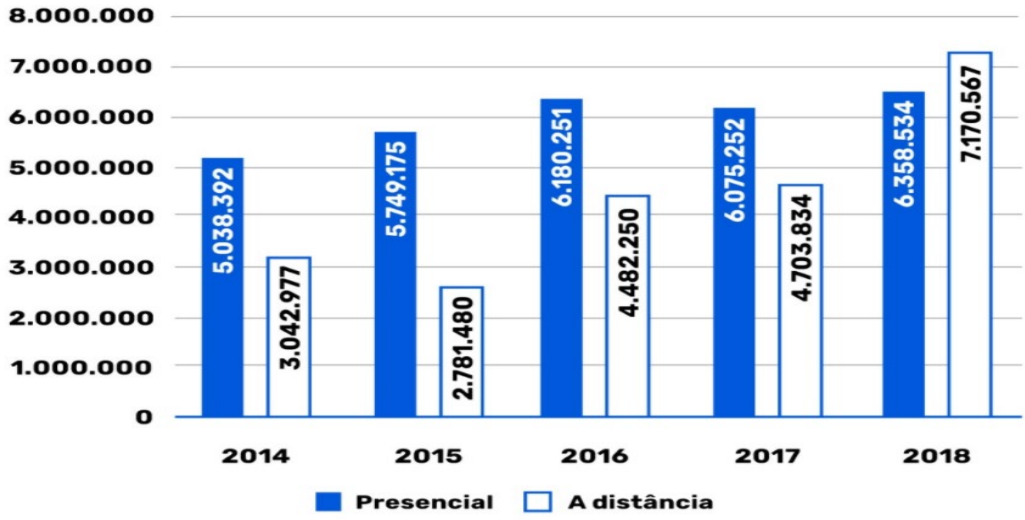
Art. 2º Las instituciones de enseñanza superior quedan dispensadas, en carácter excepcional, de la obligatoriedad de observancia al mínimo de días de efectivo trabajo académico, en los términos del dispositivo en el caput y en el § 3º del artículo 47 de la Ley nº 9.394, de 1996, para el año lectivo afectado por las medidas para enfrentamiento de la situación de emergencia de salud pública de que trata la Ley nº 13.979, de 2020, observadas las normas a ser editadas por los respectivos sistemas de enseñanza. (BRASIL, 2020c).

[7] Entre las diversas obras que tratan del tema, se sugiere: para profundizar las cuestiones relacionadas a la innovación Bizelli (2013); para profundizar temas relacionados a los ambientes virtuales de aprendizaje Martínez, Bizelli y Inforsato (2017); y el replanteamiento de los modelos tecnológicos Habowski y Contea (2020).

> be online, emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The primary objective in these circumstances is not to re-create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis. When we understand ERT in this manner, we can start to divorce it from "online learning". (Hodges et al., 2020, [s/p]).

Para comprender completamente la tensión que acompaña este período de cierre de las universidades brasileñas para actividades presenciales es necesario diferenciar dos tipos de instituciones que reaccionaron antagónicamente a las circunstancias de la pandemia: las públicas y las privadas. Si para las universidades públicas se creó un consenso sobre la paralización inmediata de las actividades; las privadas rápidamente empezaron a sentir las presiones advenidas de la evasión y de la falta de pagamentos agravada por la crisis económica. Por otro lado, las escuelas privadas estaban más preparadas para superar los retos propuestos, ya que invirtieran fuertemente en cursos en la modalidad EaD. Fue impresionante el crecimiento de la modalidad en el país, como se puede ver en la figura 3. En 2018, las vacantes en cursos impartidos en EaD es mayor que las presenciales.

Gráfico 14. Cuadro de crecimiento del número de EaD frente a las vacantes presenciales en el Brasil



Fuente: Inep/Censo da Educação Superior.

Por lo tanto, queda claro que el enfoque con el que se trabaja aquí es el Sistema Paulista de Enseñanza Superior que tiene su formato institucional diseñado como público, gratuito y de alta calidad.

La reacción del Sistema Paulista de Enseñanza Superior

El Sistema Paulista de Enseñanza Superior, aunque esté vinculado al Gobierno del Estado de São Paulo –en la Secretaría de Desarrollo Económico, Ciencia, Tecnología e Innovación– tiene autonomía de gestión, o sea, recibe un perceptual fijo de presupuesto del Estado –9.57% del Impuesto sobre la Circulación de Mercadurías y Servicios (ICMS)– y es responsable por su política de gestión administrativa, sin interferencia del gobierno paulista. La dirección superior del conjunto de instituciones está a cargo de un Consejo compuesto por los Rectores de las tres universidades, llamado CRUESP.

Aunque gozando de autonomía, la pandemia hizo que todo el sistema se adaptara a las normas nacionales –algunas ya mencionadas aquí– y a las normas paulistas, a partir del Decreto n. 64.881, de 22/3/2020 (Governo do Estado de São Paulo, 2020). Así, debido a las exigencias del aislamiento social y la cuarentena

que se estaba extendiendo, CRUESP, el 13 de marzo de 2020, suspendió las clases presenciales y comenzó a considerar el ERE como una modalidad de enseñanza, sin por ello perjudicar la carga de horaria de las asignaturas, hasta que se pudieran reanudar las actividades normales programadas.

Se instituyen Comités Centrales y Locales de acompañamiento de las actividades didáctico-pedagógicas, que pasan a reglamentar/fiscalizar/dirimir dudas/juzgar el comportamiento administrativo de las Unidades Universitarias. El Calendario Escolar es rehecho - registro, comienzo y final de los semestres escolares, procedimientos para evaluaciones, registros de clase, ajuste de notas - para todos los cursos de Grado.

Se considera que todas las asignaturas que se puedan ofrecer de forma remota deberán ocurrir así, ejecutándose asignaturas prácticas que exijan actividades presenciales–prácticas en laboratorios y clínicas médicas. Acciones de campo en locales determinados deben ser adiadas esperando que las condiciones de contaminación de la enfermedad declinen, aunque se puedan mantener las que utilizan metodologías basadas en visitas virtuales. En relación con las prácticas tuteladas de los alumnos, se permite la adopción de actividades no presenciales en todas las áreas que se pueda y desde que la práctica profesional posibilite de esta forma.

Todas las tareas que exijan presencia serán ofrecidas nuevamente en período oportuno, si posible serán transferidas para 2021, así como serán previstas oportunidades de recuperación para los académicos que no puedan adaptarse a los procedimientos en línea o fallar en las evaluaciones. Cuando necesaria la reposición de la carga horaria de naturaleza presencial, ella se realizará utilizando de períodos como recesos, vacaciones, sábados y, eventualmente, avance para el año civil siguiente. Para los alumnos que se titulan en 2020, todas las medidas serán tomadas para no perjudicar su graduación, incluyendo división de grupos atendiendo a las condiciones de infraestructura.

Las actividades de investigación, sin embargo, deben permanecer siendo desarrolladas según las posibilidades de cada caso. Las investigaciones de campo tendrán que esperar por fechas más oportunas.

Para la realización de todas estas contramedidas de enfrentamiento de la crisis provocada por la diseminación del virus SARS-Cov2, algunos obstáculos estructurales se ponen ante la gestión. Se puede identificar tres campos de conflictos: económico, tecnológico y de relaciones laborales académicas.

En el campo económico, la pandemia trajo consigo la desaceleración de la actividad empresarial paulista con consecuentes pérdidas en la recaudación de

impuestos estatales y disminución automática del presupuesto de las universidades[8]. Con gastos fijos como sueldos, beneficios laborales y contractos de manutención de la infraestructura, las universidades todavía fueron llamadas a mantenerse funcionando, por un lado, sus laboratorios e investigaciones referentes a la propia pandemia: por otro lado, los hospitales universitarios[9].

En el campo tecnológico, la demanda por herramientas y capacidad de comunicación digitales llevaron el Sistema Paulista de Enseñanza Universitaria a apoyarse en empresas como Google –desde la *G Suite for Education*, especialmente desde la *Google Classroom* y del *Google Meet*– y asesorías privadas. La situación más crítica fue de la UNESP, por estar esparcida por 24 campi, distribuidos en todas las regiones del territorio paulista. En realidad, la UNESP adquirió 3.000 chips que permitieron la conexión por seis meses de alumnos que no tenían acceso al internet. La USP distribuyó kits de internet, compuestos por un chip para celular y módem portátil con interfaz USB. La UNICAMP conectó a 500 alumnos –de grado y posgrado– en situación de vulnerabilidad socioeconómica al internet desde chips de 10 GB, disponiendo también de 64 computadoras y 340 tabletas.

En el campo de las relaciones laborales académicas, el reto fue restablecer las condiciones de enseñanza y aprendizaje –mayoritariamente difundida en los contactos presenciales– desde las tecnologías disponibles. Profesores –particularmente los pertenecientes a los grupos de riesgo– y alumnos necesitaron trabajar en ambiente cercado de incertidumbres personales relacionadas a la probabilidad de enfermarse y al estrés provocado por el distanciamiento social. Se perjudicaron por lo tanto las condiciones de objetivación del aprendizaje delante del repertorio de los estudiantes; la utilización de instrumentos de evaluación que indicaran el inicio y el fin de los procesos de enseñanza; la planificación estratégica de las condiciones de enseñanza frente a la experiencia de los tiempos de pandemia y aislamiento.

En varias declaraciones de los rectores de las universidades que conforman el Sistema Paulista de Educación Superior, se puede identificar un cierto optimismo sobre el futuro, como si rápidamente el entorno ERE pudiera extenderse a todos los cursos como EaD, o mejor dicho, como Enseñanza Híbrida (EH). Claro que tareas imprescindibles tendrían que ser introducidas en la planificación de las instituciones. Primero, una reestructuración de todas las asignaturas de todos los cursos, ya que el EH no es solo una forma de vehicular los preceptos básicos de

[8] Las estimativas de pérdidas para las tres universidades paulistas, en 2020, llegan a 24 millones de dólares –1.2 billón de reales– o sea 11% del presupuesto general para el ejercicio de este año.

[9] Aunque la USP y la UNESP tengan importantes hospitales universitarios, la situación es más grave en la UNICAMP, que mantiene cinco hospitales en la región de Campinas, con 6.5 millones de personas atendidas.

cursos de grado y posgrado, pero un replanteamiento de la cultura de enseñanza/aprendizaje con la que se ha trabajado desde el siglo pasado.[10]

Hay una segunda tarea a ser planificada. La pandemia expuso los problemas de acceso –conectividad– a las redes de tecnología digital. Bizelli (2015) añade que más allá del acceso, hay que pensar en franquear las condiciones de apropiación sobre las tecnologías, o sea, permitir que los ciudadanos estén listos a entender los lenguajes, las literacidades digitales. Particularmente en un país desigual como Brasil, planificar el acceso y la apropiación digital significa tener una decisión política de garantizar los recursos financieros necesarios para universalizar el internet y la educación.

La tercera tarea respecta a lo que debería ser el horizonte de la universidad: formación y actualización continua del profesorado.[11] Tal vez este sea el mayor reto actual para la construcción de un camino hacia el EH. Con el advenimiento de la pandemia, todos los profesores han migrado sus clases y actividades para el universo digital. Todos los esfuerzos fueron para crear una respuesta posible: ERE. Sin embargo, hay una discusión mucho más profunda dentro de la Educación sobre la efectividad de la modalidad EaD, o aun del EH. De cualquier modo, la universidad, vencida la urgencia cristalizada en el ERE, tendrá que dedicarse a posibilidades concretas de su funcionamiento en las demás modalidades EaD y EH, pues no parece que las pandemias se desaparezcan del horizonte futuro. La complejidad de esta migración está caracterizada por el reto de formar y actualizar los profesores que actúan actualmente en las universidades[12], ya que los alumnos han sido introducidos en este universo cada vez más temprano.

Pandemia: repensando las acciones del futuro

El análisis de esta situación vivida por las universidades brasileñas, en general, y por el Sistema Paulista de Enseñanza Superior, en particular, durante la pandemia provocada por el virus SARS-Cov2, señala para la adopción de estrategia administrativa y académica que mira el futuro con ojos del pasado, o sea, con los métodos educativos del pasado. Por ejemplo, intentar encontrar medios para transformar los improvisos imperativos del ERE en EH de calidad a través de planificación y reformulación de los contenidos, así como de las estructuras curriculares, para cursos de grado y posgrado.

[10] Maldonado y Witte (2020) analizan la complejidad de la adopción del modelo híbrido para preparar sus graduados para los retos del siglo XXI.
[11] Sobre formación del profesorado, véase: Moya, Borrasca y Menegaz (2018) y Caramori (2016).
[12] Sobre los retos administrativos para enfrentarse esta tarea, véase: Guzzo et al, (2020).

En realidad, el ERE fue un paliativo utilizado dada la presión sobre la universidad para "recuperar el tiempo perdido" desde el inicio del aislamiento social. No hubo ninguna propuesta que considerara "parar" con todas las actividades para programar otra salida que no "recuperar el tiempo perdido" para seguir haciendo todo como se hacía antes de la pandemia. La urgencia era encerrar las actividades con los que se deberían titular –recibir su titulación– en el grado y posgrado, en el año de 2020, como si el mercado laboral de enero de 2021 estuviera por exigir desesperadamente por estos profesionales.

Hubo un error inicial de evaluación sobre la pandemia: los *policy makers* académicos, en Brasil, juzgaron que el proceso de recuperación social y sanitaria seria corto, como máximo después de algunos meses, todo volvería al normal. Se percibió que la vacuna solo estaría disponible en 2021, en la mejor de las hipótesis, y que las presiones en el sistema de salud condenarían a la muerte muchos ciudadanos. La universidad "achicó" los semestres, ajustándolos a lo mínimo necesario para que los alumnos alcanzaran las asignaturas de 2020. Las medidas estratégicas tomadas respectaran al acceso a los medios y herramientas digitales para los alumnos y para los profesores estresados por el aislamiento social.

¿Qué significado tendría "perder" un semestre o un año lectivo? Si todos –profesores, alumnos, administradores, funcionarios– estuvieran convictos de que esta pérdida fuera inevitable y hubieran abandonado los contenidos específicos de sus tareas o asignaturas para discutir la lógica con la que el modelo de Enseñanza Superior brasileña trabaja o aun la lógica con la que el modelo remoto elegido pasó a trabajar, utilizándose de sus percepciones individuales y vivencias colectivas, ¿cuál podría haber sido el resultado concreto?

Es evidente que si el objeto de estudio fuera la Educación Básica (EB) las cuestiones demandarían una mirada especial. Diferentemente de la universidad, la EB es la base para la construcción de los códigos fundamentales de las diversas literacidades: comunicación verbal, pensamiento matemático, química, física, pensamiento digital, filosofía, construcción histórica, referencial espacial (2018). Sin embargo, ¿cuáles serían las dificultades para alongar la educación en esta fase específica? Algunas se pueden enumerar: hinchazón de escuelas que ya albergan clases con muchos alumnos, distribuidas a lo largo de los años escolares; contenidos organizados en "mallas" de baja flexibilidad; procesos evaluativos de cortísima duración; inexistencia de dislocamiento de las actividades *indoor* a los "aulas de clase" de las *outdoors*, o sea, realizadas en los espacios de la vida ciudadana.

De cualquier modo, cuando se visualiza el modelo universitario brasileño, se percibe claramente que él es una extensión de la EB. Frente al modelo en pantalla,

la pandemia solo explicitó algunas de sus contradicciones. El número excesivo de alumnos en clase rareface la relación profesor-alumno, dificultando el acompañamiento individualizado, que hoy es totalmente factible, dado el avance tecnológico de los medios de comunicación. En particular, la falta de preparación digital de los profesores y los estudiantes agrava la migración a otro modelo de supervisión de actividades.

Los contenidos poco flexibles, al combinarse con el factor anterior, inmovilizaron alumnos en la clase de una determinada serie con paquetes de informaciones ya pre-determinados. En el momento en el que la pandemia exige alguna innovación, los actores son incapaces de escapar del Plan de Clase aprobado por las instancias administrativas superiores. Se hace posible trasformar el grupo familiar en una célula de aprendizaje durante el confinamiento. No hay, por ejemplo, un canal de TV comunitario o una TV universitaria para ayudar a combatir los efectos colaterales de la vida que pierde velocidad.

Aunque hubiera condiciones de aprendizajes creativas en el modelo brasileño, no habría forma de evaluar el desempeño de los estudiantes. Sin evaluación formal no hay conocimiento reconocido, aunque sea factible –cuando se tiene en cuenta resultados internacionales de alumnos brasileños– decir que con las evaluaciones realizadas el desempeño estudiantil brasileño tampoco tiene reconocimiento de aprendizaje. Sin el sello de la institución escolar nada es válido, por lo tanto, cualquier aprendizaje informal sería inútil desde el punto de vista de la organización universitaria. Evaluaciones diarias, semanales, mensuales, bimestrales, semestrales: una colección de sellos, al estilo de siglos pasados.

Finalmente, hay que recuperarse el lugar histórico de la cultura escolar en la sociedad brasileña. La Educación es un marcador de diferencia: no que ella sea garantía de suceso profesional, sino que es filtro social que diferencia lugares dentro de la comunidad. La universidad, por ejemplo, es espacio de consagración de una cultura universal o erudita que sirve para garantizar un distanciamiento: educadores diferentes de educandos garantizando una preponderancia intrínseca de conocimiento de los primeros sobre los segundos. Vencer este supuesto históricamente construido es fundamental para encontrar una ciudadanía brasileña.

Solo como ejemplo de argumento educativo contrario, se puede tomar un país como Finlandia. La educación más elevada de los ciudadanos permite la adopción de mejores estrategias para enfrentar la epidemia: los individuos y sus familias entienden los peligros del contagio y de las medidas preventivas que se deben tomar; las escuelas son menores y vinculadas a programas más locales de enseñanza; hay una adherencia entre actividades *indoor* y *outdoor*, la cultura na-

cional es más difundida en las diferentes regiones; hay flexibilidad curricular, las evaluaciones se realizan en el largo plano.

Reforzando el argumento, países en los que ciudadanos tienen mayor esclarecimiento logran mejores resultados del punto de vista del enfrentamiento de situaciones de emergencia, como la provocada por la pandemia. Más allá de los factores sanitarios y socioeconómicos, entender los riesgos involucrados en la situación y evaluar alternativas estratégicas para evitar la pandemia dependen de educación para la vida ciudadana. No es solo índice individual de escolaridad, sino también el nivel de organización sociopolítica de las comunidades, como parece haber ocurrido en nuestra vecina Argentina.

Sintetizando de nuevo el argumento: la opción de la universidad brasileña y el Sistema Paulista de Educación Superior era cambiar para seguir siendo el mismo, introducir estrategias de ERE para tratar de lograr los mismos resultados, evitando buscar una nueva forma de relación con el tiempo vivido. Los procedimientos operacionales administrativos y didácticos fueron relajados para que 2020 permaneciera en el calendario, echando para 2021 las disfunciones producidas por el modelo. Hubo una queda de desempeño en los profesores, así como en los alumnos, que no será sanada con fórmulas paliativas.

Referencias

Bizelli, J. L., & Reis, M. L. & Soligo, M. A. L. (2018) Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Brasil. Joaquín Gairín-Sallán; Aleix Barrera-Corominas. (Org.). *Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica*. EDO-SERVEIS–Universitat Autònoma de Barcelona.

Bizelli, J. L. (2013) *Inovação*: limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento. Editora Unesp / Cultura Acadêmica. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109296/ISBN9788579834776.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bizelli, J. L. (2015) Acesso e apropriação tecnológica na sociedade digital. En: XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom. Rio de Janeiro. *Anais do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.* São Paulo: INTERCOM. v. 01. p. 01-15. https://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/lista_area_DT8-EP.htm

BRASIL. (2020a) Diário Oficial da União. Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro. *Portaria n.º 188*, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção

Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388

BRASIL. (2020b) Diário Oficial da União. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. *Portaria nº. 343*, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376?fbclid=IwAR2BCGKN8QIpSIyOCd-tJ0KUqxkHWZ4VwYwQxUXnxnJ9hI-ZATLBNMJJ3RZA

BRASIL. (2020c) Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Medida Provisória nº 934*, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm

Caramori, P. M. (2016) Formação em serviço de professores comuns e especializados e suas implicações na prática: uma experiência de consultoria colaborativa. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. vol. 11 (2), p. 1034-1047. https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8941

CEPAL-UNESCO (2020) [Comisión Económica para América Latina y el Caribe - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation] *Informe La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago, Chile. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Martínez, D. É. G.& Bizelli, J. L. & Inforsato, E. do C. (2017) Tecnologias de informação e comunicação no ensino superior: o ambiente virtual de aprendizagem em curso semipresencial. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. vo. 12 (2), p. 1421-1440. https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10302

Gairín-Sallán, J. & Barrera-Corominas, A. (Org.) (2018) *Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica*. 1ed.Barcelona, Espanha: EDO-SERVEIS - Universitat Autònoma de Barcelona.

Governo do Estado de São Paulo. (2020) *Decreto n. 64.881*, de 22 de março de 2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64881-22.03.2020.html

Gusso, H. L. et al. (2020) Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à

gestão universitária. *Educ. Soc.,* Campinas, v. 41, e238957. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802&lng=en&nrm=iso

Habowski, A. C. & Conte, E. (2020) Interações crítico-dialéticas com as tecnologias na educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação***.** Vol. 15 (1), p. 266-288. https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11993

Hodges, Ch. et al. (2020) The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, Washington, 27 mar. 2020. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Maldonado, J. E. & Witte, K. de. (2020) The Effect of School Closures on Standardised StudentTest Outcomes. *Discussion paper series*. Faculty of Economics and Business. Leuven, Belgium. https://www.researchgate.net/publication/344367883_The_effect_of_school_closures_on_standardised_student_test_outcomes

Moya J. L. M.& Borrasca, B. J.& Menegaz, J. (2018) The formalization of professional knowledge in the curriculum. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.* Vol. 13 (2), p. 588-603. https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11323

UNESCO (2020) *COVID-19 Educational disruption and response*. Paris: Unesco. http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363

Capítulo 4
DIMENSIONES CRÍTICAS EN UN CONTEXTO DE CRISIS: LIDERAZGO DESDE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Juan Pablo Catalán Cueto
Alejandro Pérez Carvajal

En la actual crisis sanitaria las Instituciones de Educación Superior (IES) tuvieron que adaptarse al devenir de las consecuencias que se fueron apreciando por los resultados de la pandemia, lo que significó que algunas áreas a nivel organizacional (Rodríguez, 2011) de las universidades estuvieron forzadas a reorientar sus acciones para cumplir con los modelos formativos y con la promesa asociada a los perfiles de egreso de cada una de las carreras de las distintas facultades (CINDA, 2017).

Una de las áreas, relativa a los procesos académicos de la universidad en cuestión debió intervenir en tres dimensiones de la gestión de la docencia, para poder transitar desde el aula presencial a la virtual sin desprenderse de la calidad para dar continuidad a los procesos educativos.

La primera dimensión de carácter organizacional significó un reordenamiento de funciones a nivel de los equipos, puesto que el contexto de crisis colocó en juego la disposición de capacidades para continuar con el servicio educativo y no renunciar al compromiso de velar por los perfiles de egreso. Lo anterior también significaba cambiar el escenario organizacional de desempeño de funciones, trasladándose desde el edificio corporativo hacia las dependencias personales de cada uno de los colaboradores de la organización.

Una segunda, trata sobre la usabilidad de los recursos de virtualidad para la docencia de pregrado que constituyó una oportunidad para continuar con los aprendizajes en la comunidad educativa. El salto del aprendizaje en aula a un medio digital no se basa en la reproducción idéntica de lo ocurrido en la sala de clases hacia un sistema remoto (AEQUALIS, 2020) de reproducción de videos o cáte-

dra online, sino que requiere de especialización y por sobre todo de planificación, para lo cual es necesario contar con herramientas que orienten a la comunidad educativa hacia una enseñanza en el marco del aprendizaje colaborativo basado en resultados de aprendizaje, en donde exista un cambio de roles de todos los participantes del contexto educativo, quienes deberán estar empoderados de sus desempeños en el desafío que supone caminar hacia una educación completamente en línea.

Asegurar una educación de calidad y mantener la equidad al interior de las instituciones de educación superior es parte de las recomendaciones de la IELSAC (2020), por lo que, dichas entidades deberán generar mecanismos que aseguren la difusión y acceso a todos los alumnos y actores del sistema educativo (docentes y administrativos), superando las barreras de acceso a las tecnologías informáticas y a la capacidad pedagógica de las instituciones, en donde a la fecha las cifras reflejan que 25% de los estudiantes, está quedando fuera del ritmo y avance educativo.

Por último, mantener los estándares de calidad de los procesos académicos que se han implementado (García, Hernández y Piovani, 2018) en la universidad, en un contexto de visita de pares de la CNA, es una tarea fundamental para todas las instituciones bajo la normativa actual en el país sobre aseguramiento de la calidad. De hecho, probablemente los mecanismos de aseguramiento de la calidad en educación superior son una materia prioritaria con o sin contexto de crisis.

La experiencia de intervención desafió a la rigurosidad, enfrentándola a un nuevo enfoque interactivo desde flexibilidad de la gestión institucional, académica y de la planificación pedagógica, sustentado en los ejes de liderazgo y gestión pedagógica desarrollada en un escenario de crisis, donde nos preguntamos qué ocurre con los temas centrales de la universidad y que tendencias se advierten en un contexto de crisis.

Ejes analíticos

Las dimensiones críticas que este ensayo analiza se desarrollan en un contexto de crisis nacional e internacional compartiendo características similares dado el cuadro de pandemia y el enfoque planteado desde el liderazgo y la gestión pedagógica en educación superior, que no excluye en su lectura apreciarlo desde el propio sistema escolar.

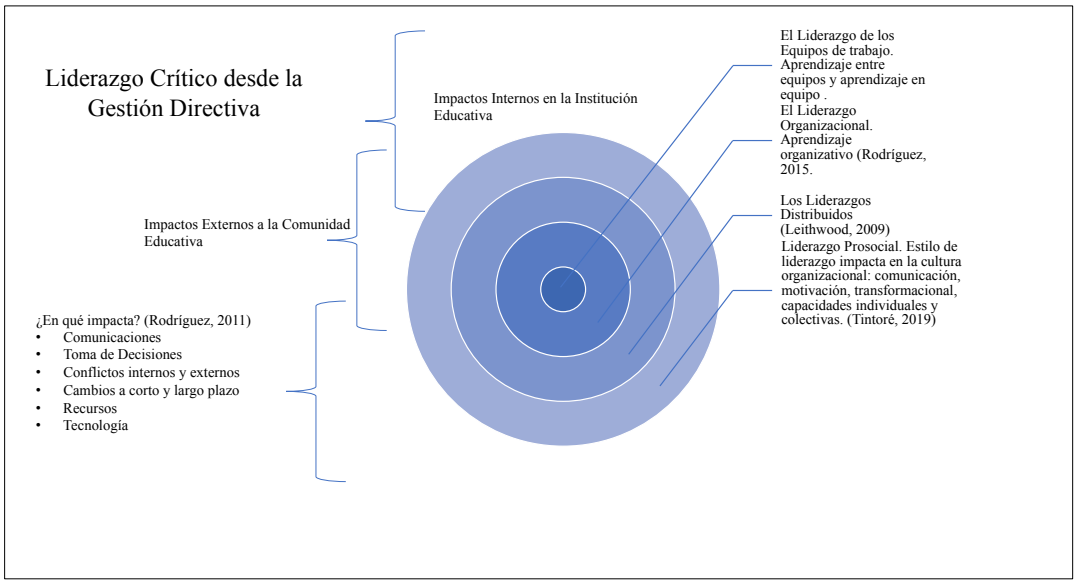
Un primer eje analítico es el liderazgo crítico de la gestión directiva que dados los cambios que se requieren en un contexto de crisis sanitaria (pandemia) produce impactos internos en la institución educativa, desde colocar los énfasis

en los equipos de trabajo para un mejor funcionamiento en los distintos niveles de desarrollo organizacional, hasta el aprendizaje entre los equipos de trabajo encargados de gestionar y operacionalizar procesos técnicos y académicos para el funcionamiento de los sistemas que organizan y movilizan la institución.

A lo anterior debemos sumarle los estilos de liderazgo que se van recreando en el estado de crisis según la cultura organizacional que comprenden actos comunicacionales, la motivación de sus actores, las capacidades individuales y colectivas para el desarrollo de un liderazgo distribuido (Leithwood, 2009) que proporcione lo transformacional (Tintoré, 2019).

Pero también, se producen impactos externos a la comunidad educativa (Rodríguez, 2011) producto de acciones internas provocadas por el liderazgo y gestión directiva, en términos de las comunicaciones, el desarrollo de la tecnología entre otros, que pudiesen o no favorecer a la organización propiamente tal.

Gráfico 15. Liderazgo Crítico desde la Gestión Directiva.



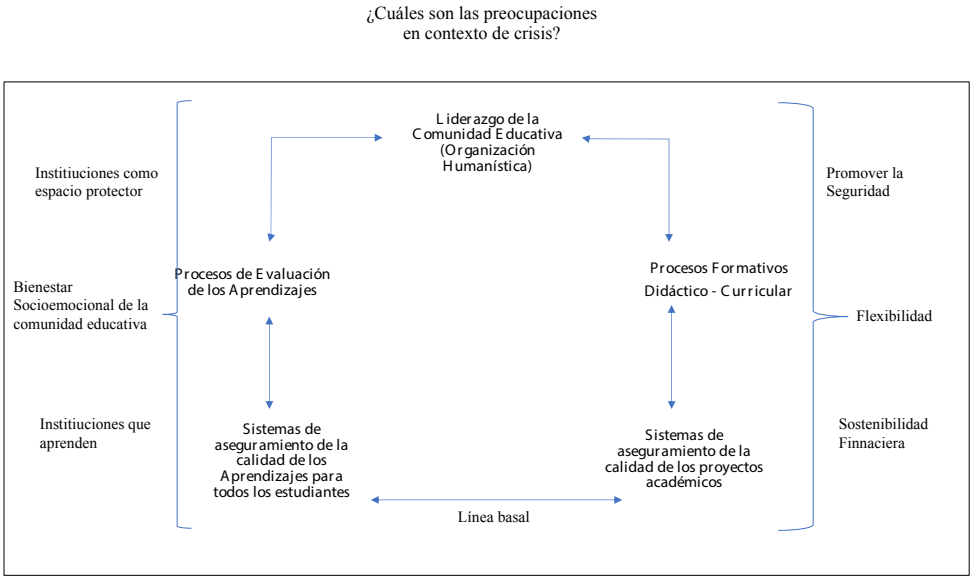
Fuente: Elaboración de los propios autores.

Lo anterior releva como un segundo eje las preocupaciones que los sistemas educativos presentan desde los propios contextos materiales, en este caso universitario, y su relación con las tareas propias de la institución, tales como promover la seguridad, la flexibilidad de los procesos, la sustentabilidad financiera, la institu-

ción como un espacio protector, la importancia del bienestar socioemocional de la comunidad educativa y finalmente no dejar de ser una institución que aprende. El modelo, por tanto, que preocupa es el aseguramiento de los aprendizajes de los estudiantes y el cumplimiento del perfil de egreso de su formación académica. En este sentido los conceptos centrales que ocupan en un contexto de crisis son:

- Los sistemas de aseguramiento de la calidad de los proyectos académicos.
- Los sistemas de aseguramiento de la calidad de los aprendizajes para todos los estudiantes.
- Los procesos formativos de carácter didáctico-curricular.
- Los procesos de evaluación de los aprendizajes.
- El liderazgo de la comunidad educativa que promueva la organización humanística.

Gráfico 15. Preocupaciones del sistema educativo en contexto de crisis.



Fuente: Elaboración de los propios autores.

Un último eje analítico, son las tensiones respecto de las cuales se ven enfrentadas por el contexto de la pandemia las IES, en un marco de aseguramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes que conlleva al aseguramiento de la calidad de los proyectos académicos.

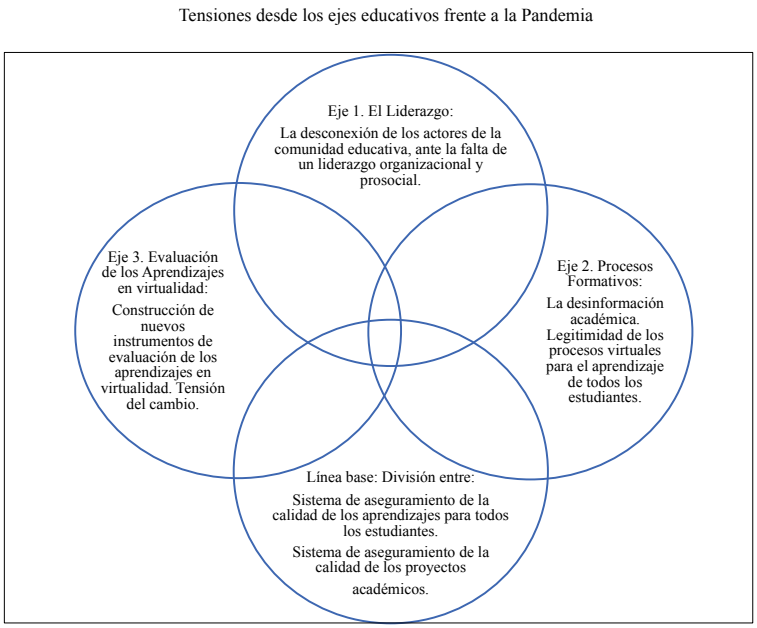
Pues bien, una primera tensión es el Liderazgo que deben ejecutar las IES y sus propios actores, puesto que se observan desconexiones en las acciones y en la toma de decisiones ante la preocupante falta de un liderazgo organizacional y prosocial de la comunidad universitaria.

Se observa una segunda tensión frente a los procesos formativos, dada la desinformación académica de los estudiantes, la legitimidad de los procesos virtuales que fomente el aprendizaje de todos los estudiantes.

Una última, repara sobre la evaluación de los aprendizajes en virtualidad y sus instrumentos que produce resistencia a los cambios.

Las tres tensiones anteriores frente a una fuerte disonancia entre el sistema de aseguramiento de la calidad de los aprendizajes para todos los estudiantes y la calidad del proyecto académico, requiere de una mirada analítica de los procesos macro y micro al interior de las IES.

Gráfica 17. Tensiones desde los ejes educativos frente a la pandemia.



Fuente: Elaboración de los propios autores.

Desarrollo

La primera dimensión colocó en juego a la propia organización (Pucheu, 2014), ya que el nuevo escenario virtual exigió reorganizar los desempeños de la dirección de docencia para cubrir la planificación académica, lo que implicó dos características desde el liderazgo, la persuasión (Abarca, 2010) y la comprensión en prospectiva de los liderazgos intermedios de las unidades académicas como responsables de la implementación académica.

Dimensión organizacional

Pues bien, el ensayo ha considerado el nivel de la gestión organizacional, ya que es aquí donde se toman las decisiones acerca del desarrollo de los procesos académicos, considerando las posibilidades reales o la necesidad de mover la frontera de lo posible sobretodo de carácter contextual, puesto que la crisis sanitaria colocó límites y por que no decirlo abrió otros.

En este contexto, cuando se habla de la dimensión organizacional de la institución educativa (las Instituciones de Educación Superior, es decir, el nivel meso), se hace alusión a las distintas esferas que esta contempla, esto es: la gestión institucional (Elmore, 2010; Hopkins, 2008); el liderazgo directivo y docente (Anderson, 2010; Elmore, 2010; Leithwood, 2009); y la cultura organizacional de la institución (Hopkins, 2008; Leithwood, 2009; Rodríguez y Quezada, 2007), ya que es en este terreno donde se perciben confusiones de gestión y propósitos, lo que tensa la norma con la realidad organizacional en la cual debe implementarse.

Desde la gestión institucional se planteó reorganizar la planificación académica de toda la institución traspasando forzadamente y en tiempo record las clases presenciales hacia el uso de plataforma para el trabajo académico cargada de escepticismo e incredulidad de la calidad de los procesos que se podrían desarrollar.

Respecto del liderazgo directivo y docente, si bien se observaba inexperiencia en este nuevo escenario y complejidad en la implementación de la planificación académica virtual, fueron los docentes quienes representaron con calidad humana y profesional la primera línea de continuidad de los procesos formativos, cumpliendo de tal forma con la tarea docente-pedagógica.

Por supuesto que la cultura organizacional juega a favor y en contra, y manifiesta sus temores frente a la incertidumbre de implementar, por una parte la gestión institucional, además de la gestión pedagógica y por otra la gestión de aula para reforzar el paradigma que coloca en el centro el aprendizaje del estudiante.

Asimismo, la dimensión organizacional se plantea como el tipo de relaciones establecidas entre las personas y los grupos al interior de la universidad, donde existen roles organizacionales y redes de relaciones entre roles, de manera que se constituya el sistema organizacional (Leithwood, 2009). Por tanto, los programas y las acciones debieran implementarse en el escenario de la gestión organizacional, ya que esta es determinante para su desarrollo y adecuada concreción. La organización en cada momento recrea su historia, su memoria, sus aciertos y desaciertos en las decisiones tomadas, como parte de su gestión.

Así pues, para la implementación del servicio educativo desde la concreción presencial hacia la virtualidad debe valorar la dimensión organizacional de la institución, sacando a relucir sus potencialidades, pero también reconociendo sus limitaciones, ya que por una parte se trata de recursos financieros y, por otra, de una vinculación permanente entre las distintas direcciones y unidades que se relacionan entre si para lograr finalmente el desarrollo de las actividades académicas, lo anterior genera mecanismos que obligan a una nueva planificación de la gestión organizacional, así como a readecuar u orientar el currículo articulado a los perfiles de egreso.

Por lo anterior, las IES deben conducir los cambios que implica una situación de crisis, cuando su valoración no solo es a nivel local sino que global, de tal forma se produzca un efecto de modificabilidad en la gestión curricular de carácter organizacional, donde esta interactúe con su contexto, con los valores, las normas, las actitudes, las expectativas y los estereotipos y así producir un cambio cultural y una convivencia articulada en la organización (Hopkins, 2008; Rodríguez y Quezada, 2007), especialmente cuando son varios los agentes que la implementan y cuando el foco, a partir de la triangulación, está puesto entre otros elementos en los procesos que orientan el diseño curricular y los planes de estudio.

Por lo cual, no puede dejar de estar en el centro de nuestras acciones el aprendizaje de todos los estudiantes, desde el nivel macro, a partir de la gestión institucional de las autoridades superiores, la convicción de la gestión pedagógica curricular para dar cumplimiento al perfil de egreso, desde lo meso de las carreras y el sentir micro de la gestión áulica donde se produce la modificabilidad del aprendizaje de carácter didáctico - metodológico.

Estas decisiones, basadas en el poder que existe en las culturas organizacionales, "contienen los esquemas de distinción con los cuales la organización contempla su entorno y observa su propio operar" (Rodríguez y Quezada, 2007, p. 125), provocando acciones que pueden obstaculizar o favorecer el cambio de

los rasgos de la cultura de la organización, determinando los valores, las normas y actitudes de las IES y la utilización de su fuerza. Puesto que la cultura organizacional existente debe ser valorada, es necesario orientar el cambio positivamente, para el logro de los fines de todo cambio en contexto de crisis (Leithwood, 2009; Rodríguez y Quezada, 2007).

Dimensión de la virtualidad para la docencia

La universidad tenía una experiencia de alrededor de ocho años en el uso académico de plataformas virtuales, pero no se observaba un convencimiento que la virtualidad era una modalidad para el aprendizaje, incluso a ratos se cuestionaba. Sin embargo, la intervención de la virtualidad (Amaro de Chacín, 2011) como recurso didáctico para el aprendizaje permitió ser clave, para llevar a cabo una ruta del aprendizaje (Volante y Müller, 2017) desde lo presencial hacia lo virtual.

El instalar el aprendizaje en entornos virtuales vino a responder a los requerimientos educativos en el contexto actual, enriqueciendo la calidad en la docencia, además de asegurar el desarrollo del aprendizaje en resultados de aprendizaje, usando distintas metodologías que promuevan un nuevo rol en sus participantes, el rol activo del estudiante y el de guía o tutor por parte del docente, cumpliendo con un marco de aprendizaje centrado en el estudiante. Se espera, además, que como consecuencia se genere un cambio profundo en la planificación de los programas académicos y de estudios, en donde se contemple el uso de la mayor cantidad de herramientas que contribuyan al aprendizaje activo-participativo.

Potenciar el rol de la comunidad, el trabajo colaborativo y la constante retroalimentación entre alumnos y profesores, como también entre pares representa otro desafío de los entornos virtuales de aprendizaje para los actores del proceso de enseñanza aprendizaje en la organización educativa, a partir de la cual, se pretende generar instancia de reflexión y crítica que contribuyan al aprendizaje continuo y autoaprendizaje, guiando a los futuros profesionales hacia el logro de los resultados de aprendizaje esperados y adquisición de competencias a través de un medio virtual.

Hoy en día y bajo la emergencia sanitaria, la totalidad de las instituciones de educación superior en Chile, mantienen actividades en formato virtual para dar cumplimiento a sus planes de estudios, por lo que, es viable implementar una guía o modelo de estrategias orientadas a enriquecer el uso de los entornos virtuales, con la promesa de la inclusión de metodologías que contribuyan por añadidura a la mantención del vínculo y desarrollo social, ayudando a que exista un menor ín-

dice de deserción o abandono estudiantil. De este modo las carreras beneficiadas podrán adquirir nuevas estrategias, mejorar el clima de enseñanza-aprendizaje y asegurar la entrega de educación de calidad a través de medios remotos o digitales.

El mundo actual exige un pronto cambio de visión de los involucrados en el proceso educativo, respecto a la adquisición de nuevas estrategias para el logro de la apropiación de los recursos virtuales, ya que las estadísticas internacionales anticipan los escenarios educativos para el período 2020-2021 como un contexto donde se deberá potenciar el aprendizaje combinado (*blending learning*) mediante medios sincrónicos y asincrónicos a través de distintos métodos que permitan la descomprensión de las actividades presenciales y movilidad estudiantil en los distintos medios de transporte, ya que el regreso a las clases presenciales con la totalidad de alumnos presentes al interior del aula parece algo lejano si se consideran las medidas sanitarias, siendo una alternativa imposible en algunos países como es el caso de Alemania, donde el Presidente (Peter-André Alt) de las Universidades Alemanas ha considerado imposible regresar al formato presencial al menos hasta la primavera 2021.

En el nuevo contexto de realizar clases en modalidad de aula virtual, los docentes deben seguir siendo guías, mediadores y facilitadores del proceso de enseñanza aprendizaje para lograr que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y actitudes. Los entornos virtuales de aprendizaje, como lo plantean Bautista, Borges y Fores (2006), ponen a disposición de los docentes una serie de recursos y herramientas que favorecen la construcción de conocimientos en donde el estudiante es el centro del proceso educativo.

Este cambio de paradigma, clase presencial/semi presencial a aula virtual plantea un desafío e insta al rediseño de metodologías y estrategias utilizadas tradicionalmente, lo que lleva a proponer una secuencia didáctica la que permite formar competencias y no solamente lograr aprendizaje de contenidos aislados, (Tobón, Pimienta y García, 2010).

Las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica se organizan a través de, un inicio, desarrollo y cierre y en cada una de ellas es preciso evidenciar el logro del objetivo planteado, definiendo la duración de cada actividad con cierta flexibilidad, considerando que el tiempo de realización puede variar debido a que el procesamiento cognitivo para un aprendizaje significativo personal en cada estudiante. (Ausubel, Novak y Hanesian,1997).

Esta nueva realidad llama a los docentes a adquirir los conocimientos necesarios para el manejo y buen uso de las TIC, para lograr la dinámica y trabajo de calidad en el aula virtual creando una relación cercana y constructivista con los estudiantes, haciéndolos partícipes de su propio aprendizaje (Zabalza, 2017).

El reto que se plantea es a utilizar diversas herramientas tecnológicas y provocar el interés de los estudiantes, generando espacios de interacción, con la participación de todo el grupo curso y juntos construir el aprendizaje (Flores y Sánchez, 2012). Por tanto, el rol del docente es lograr el quiebre cognitivo y orientar las actividades, las cuales deben tener un sentido y significado para los estudiantes y al mismo tiempo deben ser desafiantes, donde su aporte sea necesario para el logro de las metas.

La propuesta es a utilizar metodologías activas y estrategias participativas que se centran en el estudiante y en su forma de aprender con el propósito de aumentar su capacidad de retención y reflexión promoviendo la comunicación entre docentes y estudiantes, presentando situaciones significativas y contextualizadas, las cuales fortalecen la unión del grupo creando un sentimiento de pertenencia, donde se promueve el diálogo en un ambiente de respeto y tolerancia. (Roy, D. 2017).

El Modelo Formativo de la USEK es donde se establece que el aprendizaje en entornos virtuales es una habilidad importante para formar profesionales para un mundo globalizado, donde los estudiantes deben alcanzar niveles de dominio y fluidez. Por consiguiente, uno de los grandes desafíos que deben enfrentar los docentes, es que los estudiantes sean capaces de comunicarse efectivamente, y para lograr esto se deben crear, plantear y desarrollar situaciones motivadoras a través de actividades prácticas, participativas y significativas.

Dimensión de aseguramiento de la calidad

A su vez, la organización estaba en espera de la visita de pares en el marco del proceso de acreditación institucional, por lo cual, se transitó desde cambios en la modalidad de enseñanza, para seguir funcionando (Bush, 2018) hasta reasignar un sentido de urgencia a la flexibilidad de ciertos parámetros académicos para no renunciar al aseguramiento de la calidad de los procesos docentes.

Al respecto, desde el 2006[13] las instituciones chilenas de educación superior tienen la posibilidad de iniciar un proceso institucional para obtener la acreditación de su institución (OCDE, 2013). La Comisión Nacional de Acreditación es quien está encargada de orientar, y llevar a cabo la acreditación institucional en Chile, cuestión que pone en jugo la posibilidad de certificar públicamente la calidad de las IES, esto implica dar cuenta de cada uno de sus procesos organiza-

[13] Ley 20.129, (2006). que contempla un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

cionales, académicos y financieros en un contexto de criterios y estándares que la propia comisión publica.

Si bien, los sistemas de aseguramiento de la calidad en el mundo no pueden abordar todos los escenarios para asegurar la calidad en las IES, la OCDE (2013) permite a lo menos centrarnos y resignificar en contextos de crisis tres elementos relevantes observados en el escenario contextual de este ensayo:

El desarrollo de la capacidad profesional: en un contexto de crisis del tipo que sea, en este caso de carácter sanitaria producto de la Pandemia del COVID 19, se da gran importancia a la calidad de las competencias profesionales, por lo cual, los docentes se convierten en la base para actuar desde la crisis y lograr mantener los servicios educativos de calidad, sin perder de vista los procesos de la gestión institucional que se acreditarán respectivamente.

Estas competencias docentes relevan el carácter intrapersonal, interpersonal, cognitivas y digitales del profesorado.

El sistema de financiación: los proyectos académicos en cualquier sistema educativo requieren de una base financiera privada, mixta o gubernamental, según cada caso. En la mayoría de los casos el financiamiento está relacionado con la matrícula y con los costos de los aranceles de las carreras, que se tensiona con el hecho de estar certificados con la acreditación, puesto que probablemente si la institución educativa no está acreditada será más complejo el escenario de financiamiento por las variables de admisión que cada año tensionan el sistema.

Este financiamiento basado en la admisión promueve, para el caso particular de esta universidad, la admisión universal ya que no coloca barreras de entrada a los estudiantes que optan por la oferta académica cada año.

I*nformación fiable sobre resultados*: la garantía de estándares mínimos que permitan a las IES entregar información clara sobre su oferta académica, el respaldo de sus proyectos y el resguardo de la fe pública de la calidad de los productos académicos que se entregan.

Estos resultados deben apreciar la integralidad del aseguramiento de la calidad que debe promover la institucionalidad de las IES vigente del país.[14]

Estos tres elementos se viven de igual modo en un contexto de plena presencialidad o en una modalidad virtual, con crisis nacional y mundial frente al confi-

[14] Ley 21.091, (2018) que contempla la institucionalidad del sistema de educación superior y el mejoramiento de la calidad.

namiento de su población que no permite descuidar las acciones para garantizar la calidad de sus servicios educativos.

Conclusiones

La experiencia de intervención (Rodríguez, 2015) en un contexto universitario para dar cumplimiento a la promesa que se tiene con los estudiantes y las familias en el desarrollo de sus carreras no estuvo exenta de obstáculos y tensiones (Fardella-Cisternas, Sisto y Jiménez, 2017) tanto para estudiantes, como docentes y claramente para los liderazgos que se entrecruzan a nivel organizacional.

La organización en tanto, su estructura y sus diversas dimensiones de carácter operacional debieron adecuarse a la nueva normalidad que se fue dando a nivel nacional e internacional. El sentido de sobrevivencia traspasa las paredes constituyéndose en el sentir de la institución, todo aquello en base al liderazgo como herramienta transversal en períodos de crisis. Sin embargo, movilizar los cambios reproduce resistencia incluso en los propios lideres, cuestión que en momentos tensiona la propia crisis externa (social-pandémica-natural) con los procesos críticos al interior de las organizaciones.

La capacidad de tomar decisiones colaborativas (Rodríguez, 2011) redobló los momentos de análisis de cada una de las acciones que estaban en juego, teniendo como rol clave la experiencia, la confianza, la iniciativa y la creatividad de los liderazgos intermedios de carácter operativos.

Sin duda, que esta experiencia de intervención que se fue ajustando en el camino, en la medida que se observaba que el transito hacia la virtualidad era posible fue germinando en los equipos la plausibilidad de ciertas transformaciones hacia un modelo donde efectivamente puedan conversar lo presencial y lo virtual desde el aseguramiento de la calidad (Zapata y Tejeda, 2009). La incorporación de las TIC al proceso de aprendizaje de los estudiantes y docentes de la comunidad educativa ha ofrecido nuevos ejes y propuestas en la formación, donde el estudiante es el centro y protagonista de su proceso de aprendizaje (Bautista, Borges, Forés, 2006). Los entornos virtuales de enseñanza -aprendizaje (EVA) son cada vez más comunes, y durante la pandemia la formación de pre grado ha tenido que migrar de manera forzada a la utilización de entornos virtuales, enfrentándose tanto docentes como estudiantes a innumerables barreras, entre estas, el poco tiempo para la preparación de material, contar con las herramientas tecnológicas adecuadas y la escasa preparación.

Probablemente la institución encargada de llevar a cabo la implementación de la visita de pares en el proceso de acreditación tuvo al igual que todos los ac-

tores del sistema educacional que adaptarse desde una modalidad presencial de las visitas de acreditación a una de carácter virtual, desde donde se observa resistencia ya que el desarrollo de esta en cada momento quería hacer parecer una dinámica de presencialidad, encontrándose nuevamente con una tensión crítica, ya que el evento es tan relevante para la organización por los efectos que produce, incluso comprendiendo el contexto sanitario, que se esperaba una apertura y un desarrollo de la visita de pares con una perspectiva diferente.

Considerando la situación actual y a nivel mundial, en contexto de pandemia para la cual aún no existe una vacuna segura, es posible vaticinar la necesidad de creación y puesta en marcha de proyectos educativos gestionados desde la nueva realidad, en entornos virtuales de aprendizaje. La promesa que se les entrega a los estudiantes, donde es clave el liderazgo distribuido y transformacional (Spillane y Ortiz, 2016) de los equipos de gestión que lideran los procesos académicos y formativos.

A medida que avanza la pandemia el aprendizaje mixto se hace más frecuente en la gestión y el liderazgo de las organizaciones de educación superior. Es arriesgado, pero es una realidad nacional e internacional, donde cada día el concepto de aprendizaje mixto (*blended learning*) se masifica más en las instituciones de educación superior. Esto lleva a numerosos desafíos al interior de las comunidades educativas las cuales son: poder liderar y gestionar desde un aprendizaje mixto, el cual siga asegurando la calidad de los aprendizajes de toda la comunidad educativa.

Finalmente, respondiendo a la pregunta de este ensayo ¿Qué ocurre con los temas centrales de la universidad y que tendencias se advierten en un contexto de crisis? debemos considerar las dimensiones críticas analizadas para un mejor liderazgo de la gestión pedagógica en educación superior, desde el liderazgo prosocial, la gestión centrada en el aprendizaje, la instalación de los entornos virtuales, el desarrollo de la docencia e investigación vinculada con el contexto nacional e internacional para fortalecer la gestión de la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

Abarca, N. (2010). *El Líder como Coach*. El Mercurio. Aguilar.

Amaro de Chacín, R. (2011) La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales. *Investigación y Postgrado*, vol. 26, núm. 2, julio-diciembre, pp. 129-160. https://www.redalyc.org/pdf/658/65830335002.pdf

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art03.pdf

Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. (1997). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. Trillas.

Bautista, G.; Borges, F.; Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid, España.

Busch, T. (2018). Cultivo del liderazgo educativo: principios fundamentales. En Weinstein y Muñoz (Edt.) *Cómo Cultuvar el Liderazgo Educativo. Trece Miradas* (pp. 23-34). Santiago de Chile: UDP.

CINDA (2017). *Evaluación del Logro de Perfiles de Egreso: Experiencias Universitarias*. https://cinda.cl/publicacion/evaluacion-del-logro-de-perfiles-de-egreso-experiencias-universitarias/

Elmore, R. (2010). *Mejorando las escuelas desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Editorial Salesianos.

Fardella-Cisternas, C.; Sisto, V.; Jiménez, F. (2017) *La transformación de la universidad y los dispositivos de cuantificación. Estudios de Psicología*, pp. 435-448. https://doi.org/10.1590/1982-02752017000300011

Flores, P. & Sánchez, R. (2012). Estrategias comunicacionales para favorecer la interacción en el aula virtual. *Virtualidad, Educación y Ciencia*. 3(5), 28-52. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/3011/2867

García, M.; Hernández, M.; Piovani, J., (2018) Calidad de la educación superior en Colombia y Argentina. Un análisis desde las políticas publicas. *Opción*, año 34, Especial Nº 18, pp. 304-334. https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23939

Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela*. Santiago de Chile: Editorial Salesianos.

IESALC. (2020). *Informe del IESALC: análisis de los impactos del COVID19 y ofrece recomendaciones a gobiernos e instituciones de educación superior*. http://www.iesalc.unesco.org/2020/04/14/iesalc-insta-a-los-estados-aasegurar-el-derecho-a-la-educacion-superior-en-igualdad-de-oportunidadesante-el-covid-19/

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación.* Santiago de Chile: Editorial Salesianos.

OCDE (2013). *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile*. http://dx.doi.org/10.1787/9789264191693-es

Pucheu, A. (2014). *Desarrollo y Eficacia Organizacional. Cómo apoyar la creación de capacidades en individuos, grupos y organizaciones. Santiago*, Chile. Edc. Universitaria.

Rodríguez, D. (2011). *Gestión Organizacional. Elementos para su estudio*. Santiago, Chile. Edc. Universitaria.

Rodríguez, D. (2015). *Diagnóstico Organizacional*. Santiago, Chile. Edc. Universitaria.

Rodríguez, D. & Quezada, S. (2007). Cultura en las organizaciones del tercer sector chileno. *Revista Española del Tercer Sector*, 6. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2376738.pdf

Roy, D.; Peña, V. (2017). Estrategias activas participativas de comunicación efectiva para la docencia universitaria: Estrategias grupales. Evaluación para el Aprendizaje. [Apunte docente]. Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile.

Spillane, J.; Ortiz, M., (2016) Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En Weinstein (Edt.) *Liderazgo Educativo en la Escuela. Nueve Miradas*. (pp. 155-176). Santiago de Chile: UDP.

Tobón, S.; Pimienta, J.; García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. Pearson Educación.

Tintoré, M.; Arbós, A. (2013). Cómo conocer el estado del aprendizaje organizativo en las universidades. RUSC. *Revista Universidades y Sociedad del Conocimiento*, 10 (2), 130-148. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=780/78028681010

Tintoré, M. (2019). *Introducing a Model of Transformational Prosocial Leaderrship*. http://dx.doi.org/10.1002/jls.21664

Volante, P.; Muller, M., (2017). *9 Claves ELI. Manual de prácticas para Equipos de Liderazgo Instruccional*. Santiago, Chile. Edc. Universitaria.

Zabalza, M. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario Calidad y desarrollo profesional*. Narcea, S.A. de Ediciones.

Zapata, G.; Tejeda, I., (2009) Impactos del Aseguramiento de la Calidad y Acreditación de la Educación Superior. Consideraciones y Proposiciones. *Calidad en la Educación* Nº 31, pp.191-209.

Capítulo 5
EDUCACIÓN EN TIEMPO DE PANDEMIA: LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN TUTORIAL DE PEDAGOGÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y LETRAS DE ARARAQUARA (BRASIL) DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL PAULISTA.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL DE PEDAGOGIA DA FCLAr/UNESP

Andreza Olivieri Lopes Carmignolli
Maria Fernanda Celli de Oliveira
Darbi Masson Suficier
Luci Regina Muzzeti

O objetivo deste estudo é refletir sobre as experiências vivenciadas durante a pandemia de COVID-19 pelo Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"-campus Araraquara (FCLAr/UNESP). Este texto foi dividido em três momentos: um breve histórico da chegada da pandemia no Brasil; uma contextualização das preocupações causadas pelo avanço da pandemia e a manutenção das atividades extensionistas e de acolhimento aos estudantes com o objetivo de assegurar a excelência do PET durante a pandemia e o trabalho remoto; e, por fim, as reflexões sobre esse momento de tantos desafios.

História de criação do grupo PET-Pedagogia da FCLAr/UNESP

O Programa de Educação Tutorial (PET) surgiu da necessidade de uma formação complementar à formação acadêmica que contemplasse atividades extracurriculares de ensino, pesquisa e extensão por meio de um projeto integrador ao mo-

delo pedagógico da UNESP, sendo criado no ano de 1989 pela Profa. Dra. Maria Aparecida Lima Grande. O Projeto Integrador, segundo as experiências educacionais de Dewey (1979), é definido como a construção participativa dos alunos na aquisição do conhecimento através do desenvolvimento de competências e habilidades adquiridas por meio de experiências vivenciadas no contexto escolar. Busca-se, na relação de formação de futuros profissionais da educação e pesquisadores e nos ideários educacionais, uma formação que priorize o desenvolvimento global e acadêmico do cidadão. Com isso, pretende-se dar subsídios para que os participantes do projeto atuem de forma crítica e participativa na sociedade. Assim, foram desenvolvidas estratégias de trabalho pedagógicas mediadas pela atuação ativa, colaborativa e dialógica entre tutor e petianos/petianas, que culminaram na aplicação dos conteúdos aprendidos no ambiente escolar e cotidiano diário.

O Programa de Educação Tutorial (PET) faz parte das ações da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) e recebe recursos financeiros do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o pagamento de bolsas de estudos e manutenção das atividades. Atualmente, o PET-Pedagogia da FCLAr/UNESP conta com a participação de 18 estudantes (petianos/petianas) sob a supervisão da Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti.

Breve histórico da chegada da pandemia de COVID-19 no Brasil

Em dezembro de 2019, o Brasil e o mundo foram informados que um novo vírus estava devastando a população de uma metrópole da poderosa e superpovoada China. Wuhan, um município com cerca de 11 milhões de habitantes, foi acometido pelo novo coronavírus 2019 (COVID-19), um vírus mortal e consideravelmente desconhecido. A cidade tida como epicentro da pandemia isolou-se, a fim de evitar a propagação do vírus pelo mundo. Porém, tal medida não foi suficiente e a ameaça extremamente letal disseminou-se de maneira rápida e incontrolável, infectando e matando milhões de pessoas em todos os continentes, não fazendo distinção entre raça, cor, etnia ou cultura.

Todas as nações buscaram alternativas e meios de estarem o mais preparada possível à espera da nova ameaça de dimensões mundiais. O Brasil, mesmo com o receio de ter o país invadido por este e, com o alerta de especialistas a respeito da imprudência que a realização do Carnaval se tornaria, a grande comemoração não deixou de se realizar, abrindo prontamente as portas do país para o "indesejável visitante". O vírus rapidamente espalhou-se por todos os estados da federação

e, de maneira sorrateira, carregou consigo um número constantemente crescente de mortos/as e infectados/as. Segundo Meneses (2020, p. 2): "em 26 de fevereiro de 2020, o Brasil confirmou o primeiro caso na capital paulista, epicentro de transmissão da doença, declarada transmissão comunitária em 20 de março".

Algumas medidas, como a estruturação de hospitais de campanhas, a instauração de lockdowns, a tentativa de conscientização da população acerca dos protocolos básicos de proteção e higienização contra a transmissão do vírus foram adotadas, visando proteger os/as cidadãos/cidadãs e minimizar os prejuízos trazidos pela doença. Inúmeros profissionais –sobretudo da área da saúde– isolaram-se de suas famílias para atender à demanda constantemente crescente de novos casos. Os idosos tiveram todas as atenções voltadas para si, visto que o vírus é consideravelmente mais fatal à população acima de sessenta anos de idade e, também, aos portadores de doenças pré-existentes.

Foi um momento de união e conscientização, mas também de crise política, uma vez que o país substituiu seu ministro da saúde três vezes em menos de três meses. Concomitante a isso, vários setores da economia tiveram perdas imensuráveis. Bares, restaurantes, lojas e diversos segmentos foram obrigados a fechar as portas, ocasionando em uma onda de desemprego, acompanhada de reduções salariais e, em alguns casos, de revolta popular. Por sua vez, o poder público estadual normatizou as atividades públicas no período (São Paulo, 2020a, 2020b).

Questões políticas e de interesses específicos ainda dificultam o trabalho das equipes de saúde brasileiras que se encontram em uma situação de insegurança e instabilidade. Um estudo realizado por pesquisadores do Rio de Janeiro (Prado et al., 2020) mostra que apenas 7,8% dos casos de infecção pelo vírus são notificados no Brasil, o que, correntemente, pode levar a equívocos relacionados ao real número de pessoas infectadas. Isso ocorre, também, devido ao baixo número de testagens realizadas no país, resultando, assim, em dificuldades na tomada de decisões quanto a ações de prevenção e contenção do vírus.

Todas as esferas da sociedade foram atingidas, envolvendo também a Educação. As escolas foram fechadas, o ensino presencial foi cessado e os problemas que já existiam agravaram-se ainda mais para as famílias que precisavam deixar seus filhos nestas instituições escolares, a fim de poderem cumprir suas jornadas de trabalho. Nas universidades, as atividades de ensino também foram suspensas, dando início a um caminho repleto de incertezas, receios e reflexões.

Em 15 de março de 2020, a Faculdade de Ciências e Letras (FCLAR, 2020a) teve suas aulas presenciais interrompidas, acarretando grandes desafios que vêm sendo enfrentados até o presente momento. Segundo a instituição:

Acatando a determinação do CRUESP, que considerou as novas recomendações do Ministério da Saúde e da Secretaria de Estado da Saúde referente à pandemia de COVID-19, bem como as instruções do Comitê UNESP COVID-19, a Direção da Faculdade de Ciências e Letras, câmpus de Araraquara, tomou as seguintes medidas[15]:

a) as aulas presenciais da graduação e da pós-graduação estão suspensas a partir de 17 de março. O retorno das aulas dependerá dos desdobramentos da crise, assim como do estabelecimento do novo calendário escolar;

b) as atividades administrativas devem ser mantidas, com a adoção das medidas recomendadas no documento "Preparando o local de trabalho para a COVID-19 – Partes 1 e 2". Na terça e quarta-feira, dias 17 e 18, as seções estarão fechadas para o atendimento ao público para a devida adequação aos protocolos estabelecidos pelo Comitê UNESP COVID-19;

c) a confirmação de matrícula dos calouros fica adiada até a retomada das aulas presenciais;

d) as bancas de concursos, de defesas de teses, dissertações, livre docência já marcadas serão mantidas, dando-se preferência à utilização de sistemas de videoconferência e outras ferramentas para comunicação à distância. As bancas presenciais não deverão, excepcionalmente, ter a presença de público e deverão seguir rigorosamente os protocolos;

e) todas as reuniões presenciais estão suspensas a partir do dia 17;

f) a biblioteca estará fechada para a atendimento ao público a partir do dia 17. No Facebook da biblioteca da FCL estão sendo divulgadas outras instruções;

g) estão suspensas todas as viagens com motoristas da FCL;

h) serão suspensos todos os eventos acadêmicos durante o período de crise da pandemia. Os eventos com financiamento externo, por exemplo, FAPESP, ficarão sob a responsabilidade dos organizadores, que vão decidir por sua realização/suspensão, porém não contarão com o apoio técnico dos servidores da STAEPE;

i) nas reuniões de terça e quarta-feira, serão avaliadas a situação de trabalho de todos os servidores com mais de 60 anos e a possibilidade de *home office*; [...] (FCLAR, 2020a, s/p).

Destacamos que um dos primeiros desafios enfrentados pelas universidades esteve ligado à incerteza de uma retomada dos estudos, que se interrompeu no país, durante um considerável período, envolvendo todos os níveis, desde o ensino básico até o ensino superior. Após alguns meses de indagações e dúvidas, a

[15] As informações relacionadas às datas contidas nas citações referem-se ao mês de março de 2020.

Congregação da FCLAR reuniu-se em 11 de maio de 2020 para discutir a Portaria UNESP nº 128/2020 (UNESP, 2020c):

> [...] que define as atuais diretrizes para o desenvolvimento e a adaptação das disciplinas da Graduação para atividades não presenciais em virtude da pandemia do Coronavírus (COVID-19), com o objetivo de deliberar sobre o posicionamento da FCL a respeito da realização de atividades remotas emergenciais na graduação durante a suspensão das atividades presenciais (FCLAR, 2020b, s/p).

Neste sentido, uma comissão formada por chefes de departamentos, coordenadores de curso, servidores técnico-administrativos e alunos, ficou responsável por avaliar a situação de acessibilidade dos matriculados, bem como as melhores condições de adaptação do ensino presencial para um modelo totalmente on-line. E, assim, surgiu outro grande desafio relacionado à compreensão de como o ensino seria realizado de maneira remota, sem trazer maiores prejuízos à comunidade acadêmica e evitando a equiparação dos cursos presenciais à modalidade de ensino EAD. Neste momento, a preocupação era mútua e todos estavam unidos/as em prol de um único objetivo: tornar o ensino novamente possível. A Universidade em sua totalidade mobilizou-se, oferecendo cursos referentes a plataformas de ensino, realizando reuniões de departamentos e de conselhos de cursos onde os alunos foram ouvidos em todos os momentos. Dentre as medidas tomadas em busca da retomada das atividades de ensino, podemos destacar que a universidade disponibilizou um pacote de dados móveis a cada estudante que declarou não possuir condições razoáveis de conexão para o acompanhamento das aulas não presenciais.

Finalmente, em 20 de julho de 2020 as aulas retornaram e, de maneira on-line, o ensino novamente foi possível. O primeiro semestre teve seu fim em 20 de outubro de 2020 e, novamente, esforços foram reunidos, a fim de refletir e repensar possibilidades de subsidiar a nova realidade, tornando-a o menos prejudicial possível a todos os envolvidos.

Algumas dificuldades ainda são encontradas, sobretudo para os alunos menos abastados economicamente, visto que os pacotes de internet disponibilizados –em alguns casos– demoram a chegar a seu destino, trazendo desafios ainda maiores a estes estudantes que, inúmeras vezes, não possuem os equipamentos mais adequados para o acompanhamento das disciplinas. Além disso, outros problemas surgiram com o novo modelo empregado para a realização das aulas: uma parcela dos estudantes não possuía o acesso necessário à internet para o acom-

panhamento das atividades; a experiência do ensino remoto – inédita para muitos professores; além das consequências da crise econômica que se abateu sobre muitas famílias. Os dados apresentados na Figura 1 são alarmantes e descrevem a atual situação mundial, segundo pesquisas da Organização Pan-americana da Saúde (OPAS, 2020). Por outro lado, temos agora o início da vacinação em outros países.

Figura 7. Número de casos de COVID-19 em 10 de dezembro de 2020.

Fonte: OPAS (2020).

Neste sentido, é imprescindível a instauração de ações que visem contribuir não somente para o controle referente à disseminação do vírus, mas que também possam trazer alternativas que tenham como objetivo a diminuição do sentimento de ansiedade e medo que sondam a sociedade em todos os âmbitos, sejam eles acadêmicos ou não.

Impactos da pandemia nas ações do PET-Pedagogia da FCLAr/UNESP: extensão e acolhimento

As atividades organizadas pelo Grupo PET-Pedagogia estão articuladas com a indissociabilidade do princípio do ensino, pesquisa e extensão. Suas ações estão comprometidas com a melhoria da qualidade da educação tutorial e da qualidade da educação oferecida pela formação na graduação, da comunidade acadêmica e local. O planejamento elaborado e reelaborado por conta da crise sanitária

mundial ocasionada pela COVID-19 para o ano de 2020 e aqui reapresentado abarca e espelha os posicionamentos e a história dos 31 anos do grupo PET-Pedagogia da FCLAr/UNESP e o comprometimento com a base da universidade pública: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, contemplados em atividades acadêmicas de qualidade, que favoreçam a melhoria da formação inicial dos universitários. A pandemia de COVID-19 e o isolamento social decorrente acarretou a necessidade de replanejamento de diversas ações do PET-Pedagogia da FCLAr/UNESP, das quais destacamos aquelas relacionadas à atividade extensiva e ao acolhimento dos estudantes em momento de tantos desafios institucionais, mas, principalmente, humanos.

Durante a pandemia, os grupos do Programa de Educação Tutorial dos diversos cursos da UNESP –campus de Araraquara, mantiveram várias de suas atividades extensionistas, adaptadas às regras sanitárias de distanciamento social por meio da PETARA (PETS Química, Letras, Ciências Sociais, Odontologia, Farmácia, Administração Pública e Economia) e eventos oficiais do Programa de Educação Tutorial nacional, regional ou local, preferencialmente, com apresentação de trabalhos científicos. As atividades interdisciplinares visam à formação integral dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento por meio de atividades inovadoras de pesquisa, ensino e extensão. As atividades, realizadas remotamente, buscaram aproximar o grupo com atividades acadêmicas científicas e conhecimento, debate, divulgação, socialização de conhecimentos e ações da educação tutorial. Dessa forma, as experiências dos grupos PETS integrantes da PETARA foram compartilhadas, mantendo-se os princípios norteadores de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Na intersecção entre a atividade extensionista e o acolhimento aos estudantes durante esse momento de tantas dificuldades, foi oferecido o curso de extensão "Saúde Mental e estratégias de combate à ansiedade". Essa atividade foi ministrada pela tutora e por profissionais convidados de diferentes áreas A realidade brasileira mostra que a formação escolar e universitária é carente com relação à ação integral do aluno, separando cognição e afetividade e priorizando conteúdos teóricos e competências técnicas. É comum vivenciarmos, no ambiente acadêmico, universitários que precisam de apoio e de cuidados, sentindo-se despreparados para enfrentar esse espaço com múltiplas exigências. Isso foi agravado pela pandemia, os problemas econômicos das famílias e o distanciamento social. Neste sentido, o curso de extensão é uma ação que objetivou oferecer um espaço de fala, escuta, cuidados terapêuticos e apoio psicológico a todos os alunos do Grupo PET, assim como, estendido aos diferentes alunos e à comunidade

externa à Universidade, oferece formação nesses cuidados para que as petianas, particularmente, sejam multiplicadoras desses conhecimentos e técnicas.

Desta forma, as atividades propostas, também, objetivam ampliar a divulgação e aprendizagem de autocuidados e de cuidados em grupo que auxiliem a vivência acadêmica prazerosa e harmônica, além de conscientizar e facilitar o acesso aos serviços de cuidado considerando as vulnerabilidades vivenciadas pelos alunos ingressantes e veteranos, que em diferentes momentos enfrentam problemas como: adaptação à nova cidade e ao curso, rotina acadêmica, distância da família de origem, dificuldades nas relações interpessoais e dificuldades para lidar com diferenças em moradias compartilhadas. Assim, as atividades a serem desenvolvidas contemplam: dinâmicas de grupo, rodas de conversa (Terapia Comunitária Integrativa), trabalho com a respiração, relaxamento, exercícios de yoga, atividades de aconchego, exercícios que favorecem a integração do corpo e da mente. Espera-se que este trabalho promova maior autoconhecimento, melhorando a autoestima e as relações interpessoais, reduzindo a ansiedade e o estresse do dia a dia dos graduandos, assim como se tornando uma estratégia de redução de desistências e cancelamentos de matrículas. Acreditamos que essa ação é muito importante para os alunos, principalmente os do grupo PET, que podem ser multiplicadores desse conhecimento, contribuindo para a melhora da condição de vida e da saúde mental dos demais alunos.

Nessa direção, consideramos ainda que é fundamental oferecer essas ações, entre outras, acolhimento, aconchego, escuta e cuidados ao aluno em formação, posto que cuidar do humano é uma necessidade e um desafio à educação do século XXI. Diante disso, essa atividade materializa o tripé que embasa a Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão, uma vez que, por meio do ensino desses conteúdos ligados à saúde mental, se procura suscitar nos/nas petianos/petianas e no público participante questões/indagações de pesquisa que farão parte e que tendem a ser objetos de estudos na área da educação e da psicopedagogia.

Assim, atividades como rodas de conversas e dinâmicas realizadas pelos participantes em outras comunidades, externas e internas ao espaço acadêmico, devem multiplicar esses conhecimentos e atender as necessidades requeridas por esses grupos, concretizando-se, também, como atividades extensionistas. Deste modo, como já dito, é possível materializar o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, que é uma função intrínseca à universidade. Chamamos ainda a atenção para a importância desta atividade neste momento de vulnerabilidade que vivemos por conta da pandemia causada pela pandemia de COVID-19 e as exigências do isolamento social.

Com o objetivo da inserção e manutenção dos calouros na comunidade acadêmica, foi expandido o atendimento junto ao PET por meio de Terapia Comunitária Integrativa e de rodas de conversa para disseminação do conhecimento com o objetivo de acolher os estudantes e compreender suas demandas. A atividade de acompanhamento aos calouros é fundamental para os alunos ingressantes, pois é o resultado do comprometimento com os estudos e seu ideal é facilitar a ambientação desses alunos ao espaço universitário. Realizado de forma remota, tal acompanhamento proporcionou informações sobre o conhecimento dos recursos disponíveis no curso superior escolhido e o esclarecimento de dúvidas oriundas do convívio com a vida acadêmica, prevenindo atrasos e interrupções na formação e auxiliando no enfrentamento das agruras causadas pela pandemia de COVID-19.

A atividade intitulada Aconchego foi ministrada pela tutora e por profissionais convidados do Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência Dante Moreira Leite (CENPE) –Unidade Auxiliar da FCLAr/UNESP, nas atividades de Terapia Comunitária Integrativa e no curso de extensão "Saúde mental e estratégias de combate à ansiedade", do qual essa atividade é um desdobramento. Essa ação se materializou como um espaço de amparo e cuidados relativos à saúde mental de graduandos e participantes. Dessa forma, funcionou como um apoio psicológico voltado aos seus participantes, comunidade externa e interna à universidade.

Por sua vez, somando os esforços globais de combate à COVID-19 e objetivando dar acesso à comunidade, o PET-Pedagogia realiza a atividade PET VIDA INFORMA, transmitindo as informações de utilidade pública e de enfrentamento à pandemia de COVID-19 e as ações do grupo sendo difundidas no espaço virtual. Por meio dos sites e páginas da UNESP e das redes sociais, transmitem-se informações acerca da proteção e transmissão do Coronavírus, assim como, meios de proteção de contaminação, formas de prevenção e aspectos que dizem respeito diretamente à saúde pública da comunidade interna ou externa à UNESP, tais como, prevenção de violência intrafamiliar e saúde mental.

Por sua vez, o grupo de estudos do PET objetiva sistematizar ações de estudo e formação nas questões relacionadas à pluralidade de referências teóricas que trazem contribuições à educação e às práticas educativas em espaços formais e informais de educação. Esta atividade é feita concomitante à pesquisa coletiva. Ao participar do grupo, os graduandos trazem conhecimentos das aulas de graduação e apreendem outros que suscitam indagações de futuras pesquisas que possam embasar as atividades e práticas realizadas na comunidade externa ou interna ao universo acadêmico e universitário, materializando-se também como extensão.

No mesmo sentido, foram organizadas atividades de vivências culturais por meio de plataforma virtual selecionada pela tutora e pelo grupo de petianos/petianas como: assistência a filmes e a concertos musicais, às exposições que visam oferecer aos petianos/petianas oportunidades distintivas de enriquecimento curricular, assim como, objetivam contribuir para uma formação mais ampla do discente, incentivando-os a procurarem por esses bens simbólicos culturalmente ricos e diversos. Para uma docência exitosa, é necessária uma compreensão adequada da realidade diversa dos vários grupos sociais, seus saberes e suas manifestações culturais. Indissociável a isso é a experiência e vivência dos futuros professores e pesquisadores em educação nos acervos culturais nos quais o acadêmico desenvolverá sua capacidade de argumentação, sistematização, observação, reflexão e produção de conhecimento. As vivências de práticas culturais pelos/pelas petianos/petianas superam os limites tradicionais da formação acadêmica e profissional e se alargam nos espaços das práticas educativas. As práticas culturais, nesse momento de excepcionalidade emergencial causada pela pandemia de COVID-19, e as exigências do isolamento social foram experienciadas, de modo remoto, por meio de plataforma virtual.

Esse isolamento social provocou, a princípio, um distanciamento emocional entre o grupo, que foi superado pelas interações virtuais. De acordo com a Teoria da Distância Transacional de Moore (2002), a separação entre professores e alunos afeta tanto o ensino quanto a aprendizagem; essa separação provoca um distanciamento psicológico e comunicacional. Para suprir essa ausência, algumas práticas foram fundamentais nas atividades mencionadas anteriormente: adaptação das intervenções, diálogos frequentes entre professor-aluno e aluno-aluno.

Reflexões finais

A chegada da pandemia no Brasil, apesar de tantos desafios, permitiu rever as estratégias de ensino utilizadas na formação dos futuros professores e pesquisadores, sendo necessária a utilização de recursos tecnológicos. Segundo Souza et al. (2005), devemos levar em conta a necessidade de aprender não somente no domínio dos recursos informáticos e manuseio de tecnologias diversas, mas assumindo novas posturas frente ao processo de ensino.

Os recursos tecnológicos como o Google Meet (ferramenta do Google que permite a participação por videoconferência), o Moodle (plataforma projetada para oferecer um aprendizado personalizado por meio de textos e outras atividades), webmail (recurso que permite a troca de mensagens escritas) e chats (fóruns

para comunicação) são ferramentas que permitiram a continuidade dos estudos e das pesquisas por meio dos encontros virtuais, acesso aos conteúdos e interações, cujo protagonismo estudantil foi essencial no processo de ensino.

Vale ressaltar que a utilização desses recursos é uma técnica que exige dos sujeitos envolvidos habilidades para desenvolver novas estratégias de ensinar e aprender por meio de novas linguagens, representações e significados. Mas para que o aluno se sinta responsável pelo seu aprendizado, ele precisa estar engajado nesse processo, como destaca Christen (2012, p. 5): "é preciso engajar os alunos no processo de aprendizagem, levando-os a assumir a responsabilidade por seu aprendizado, criar e oferecer diversas oportunidades e atividades de aprendizagem ativa". Desta forma, é necessário um planejamento que contemple diferentes momentos: conhecimento entre o grupo e o professor, para que os alunos se sintam confiantes na construção de novos saberes; aprendizagem por meio da resolução de problemas através de projetos; o professor como mediador do processo de ensino por meio de devolutivas formativas.

Nesse momento em que enfrentamos uma crise sanitária, as universidades brasileiras intensificaram suas pesquisas nas diferentes áreas tendo um só objetivo: a busca de mecanismos para o combate do vírus Sars-Cov-2. Essas pesquisas se desenrolaram com a produção de materiais para higienização, equipamentos de segurança, equipamentos hospitalares e criação de testes.

Destacamos aqui algumas pesquisas realizadas no início da pandemia (Veiga, 2002): a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) aperfeiçoou a maneira de diagnosticar a doença e, por meio da doação de R$2,6 milhões do Ministério Público do Trabalho, foi possível disponibilizar a estrutura para os hospitais públicos de Campinas e região, além do hospital universitário. A Universidade de São Paulo (USP), através de um projeto coordenado pelo Centro de Inovação da USP, produziu máscaras de proteção para os profissionais da saúde do estado de São Paulo. Já os pesquisadores da Escola Politécnica e do Instituto de Física, em parceria, estudaram meios a partir de análise de materiais que sejam de fácil obtenção de matérias-primas para a criação de ventiladores pulmonares com preços acessíveis. O Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE), através dos recursos materiais brasileiros, desenvolveu um protótipo de ventilador pulmonar mecânico com custo reduzido e produção massiva.

Diante de todos esses percalços, houve a necessidade de rever não só as pesquisas científicas, mas também o planejamento de novas estratégias de trabalho e o fortalecimento das parcerias e a união humanitária para atender todas essas demandas impostas.

Referencias

Christensen, C., Horn, M., Johnson, C. (2012). *Inovação na sala de aula: como a inovação de ruptura muda a forma de aprender*. Porto Alegre: Artmed.

Dewey, J. (1979). *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, Atualidades pedagógicas.

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr/UNESP). (2020a). Comunicado da direção da FCLAr sobre a suspensão de aulas, 15 de mar. 2020. https://www.fclar.unesp.br/#!/noticia/964/comunicado-da-direcao-da-fclar-sobre-a-suspensao-de-aulas/

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr/UNESP). (2020b). Deliberação da Congregação FCLAr sobre a portaria UNESP 128/2020, 12 de maio de 2020. https://www.fclar.unesp.br/#!/noticia/983/deliberacao-da-congregacao-fclar-sobre-a-portaria-unesp-128-2020

Meneses, A. S. (2020). História Natural da COVID-19 e suas Relações Terapêuticas. SciELO Preprints. https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/733/1002

Moore, M. (2002). Teoria da Distância Transacional. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, Associação Brasileira de Educação a Distância, São Paulo, Agosto, 2002. http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/111

Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS). (2020). Folha informativa COVID-19 – Escritório da OPAS e da OMS no Brasil, 2020. https://www.paho.org/pt/covid19

São Paulo. (2020a). Decreto n. 64.881, de 22 de março de 2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. https://www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto-quarentena.pdf

São Paulo. (2020b). Decreto 64.862, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64862-13.03.2020.html

Souza, J. A., Nunes, E. L. V., Dandolini, G. A., Brettas, L. A. (2005). Curso de Licenciatura em Matemática a Distância – Uma síntese do Projeto Pedagógico. RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 3, n. 1, 2005. http://

www.cinted.ufrgs.br/renoteold/maio2005/artigos/a45_cursomatematica.pdf

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). (2020a). Apresentação do PET-Pedagogia. 2020 [online]. https://www.fclar.unesp.br/#!/graduacao/espaco-do-aluno/pet---programa-de-educacao-tutorial/pedagogia/.

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). (2020b). Comunicado da Reitoria da UNESP sobre o COVID-19 (coronavírus). [online]. São Paulo, 13 mar. 2020. https://www.fclar.unesp.br/#!/noticia/962/comunicado-da-reitoria-da-unesp-sobre-o-covid-19-coronavirus/.

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). (2020c). Portaria UNESP nº 128, de 23 de abril de 2020. São Paulo, 23 abr. 2020. https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/

Veiga, E. (2020). Universidades brasileiras se adaptam para responder à pandemia. Deutsche Welle Brasil, 09 abr. 2020. https://p.dw.com/p/3agwS

Capítulo 6
HACIA UN ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL A LOS DOCENTES DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN UNAB EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Adriana Inés Ávila Zárate
Lina María Osorio Valdés

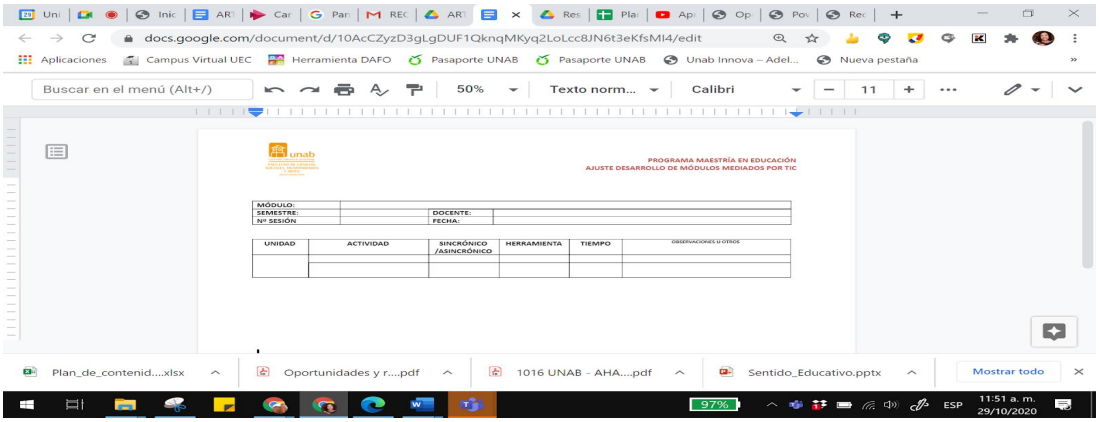
En un abrir y cerrar de ojos

Desde diciembre de 2019 empezamos a escuchar que al otro lado del planeta estaba apareciendo un virus extraño. En ese momento parecía lejano e imposible que este cruzara el océano y llegara a nuestro país, pero como sabemos, sí lo logró. En febrero de 2020 emergieron los primeros casos de contagio en Colombia y de repente, en un abrir y cerrar de ojos, una tarde el país entró en cuarentena obligatoria. Esto implicó cambiar la presencialidad por la mediación tecnológica; la cercanía y el abrazo, por los mensajes de texto; los encuentros por las videollamadas; y las expresiones por los emojis; para nuestro caso particular como docentes, nos llevó ante una situación en la que transformar rápidamente nuestras prácticas pedagógicas fue prioritario.

Desde la Coordinación de Posgrados y Coordinación Académica de los programas presenciales en educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes (FCSHA) de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) identificamos que para llevar a cabo esta transformación, los maestros necesitaban acompañamiento no solo a nivel instrumental en el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación-TIC, sino también desde el ámbito pedagógico, que nos permitiera mantener la continuidad y calidad de la formación de los programas presenciales dada su alta concentración de horas continuas: para el caso de especialización, ocho horas y maestría doce horas, los días sábado por dieciséis semanas. Fue así como nos propusimos guiar a los docentes en el rediseño de sus clases por medio de asesorías sincrónicas de manera personalizada.

Pensamos que las asesorías debían tener una clara organización y un objetivo preciso que nos permitiera orientar de manera pertinente a cada maestro en la transición a las clases en una nueva modalidad, que para muchos era novedad. Iniciamos por el diseño de un formato denominado "Planeación de clases con TIC" (ver figura 8) para invitar al docente a reflexionar sobre la estructura, secuencia, tiempos, contenidos, actividades, incluso las pausas, que le permitieran organizar su clase. Sabíamos que planear es una tarea inherente a nuestro rol docente, como lo afirman Duart, Gil, Pujol y Castaño (2008), sin embargo, en la presencialidad no lo hacíamos tan detalladamente.

Figura 8. Formato de "Planeación de clases con TIC".



Fuente: Ávila y Osorio (2020).

Este formato se diseñó, por causa de la nueva realidad, para la planeación de clases de posgrado en modalidad híbrida, como soporte para el profesorado y como guía para los estudiantes.

Manos a la obra

En el formato de planeación de clases con TIC cada docente tuvo que registrar las actividades de enseñanza y aprendizaje, grupales o individuales, indicando el tipo de espacio, sincrónico o asincrónico; las herramientas a utilizar; el tiempo estipulado y observaciones para su desarrollo. Una vez diligenciado el formato, el cual no buscaba reemplazar la guía cátedra o syllabus, organizamos una sesión de trabajo personalizado y sincrónico, a la cual llamamos asesoría pedagógica, que

se caracterizó por ser una conversación cercana entre colegas, que no pretendía calificar o juzgar a los docentes, sino acompañarlos en la proyección de sus prácticas pedagógicas ante los cambios ocasionados por la pandemia.

Es así como nos pusimos manos a la obra y empezamos a integrar a nuestro lenguaje el término modalidad híbrida, que como lo describen Duart, Gil, Pujol y Castaño (2008) es un ambiente de aprendizaje resultado del cruce de dos elementos de origen diferenciado, que está integrado, es inseparable, posibilita la expansión y continuidad espacio temporal, por lo que lo consideran como un continuo. Los autores refieren que "Esta modalidad formativa se define por el uso entrelazado de la presencia con la no presencia en las aulas. Ello tan sólo se puede conseguir modificando el diseño y la planificación docente y de aprendizaje de los cursos y de las asignaturas" (p. 76).

El punto de partida de las asesorías pedagógicas era el formato de planeación diligenciado por el docente para conversar sobre su propuesta de rediseño de curso, pero en el desarrollo de estas nos dimos cuenta de que además del apoyo pedagógico y tecnológico, los maestros necesitaban ser escuchados. Tenían preocupaciones y temores a nivel personal frente a diferentes aspectos como: mantener la calidad, motivación y fluidez en el desarrollo de sus clases, el incremento en el uso de la tecnología que ahora no solo entraría a dinamizar los espacios formativos sino posibilitarlos y en algunos casos, la mayor e inevitable exposición que tendrían frente a los estudiantes en el manejo de la tecnología, pues como algunos expresaban, refiriéndose a los estudiantes, "ellos la manejan mejor".

Estos encuentros con los docentes trajeron también la posibilidad de reconocer de manera profunda cómo se estaba desarrollando cada curso, su alcance y aporte a la formación en los programas. Fue muy valioso identificar prácticas pedagógicas creativas, innovadoras, disruptivas que lo maestros querían mantener, así como la valoración positiva dada por los ellos a esta iniciativa de acompañamiento, por ejemplo manifestaron que: "La asesoría pedagógica fue pertinente en la estructura de la clase y el manejo de los tiempos", "La preparación que antecede la jornada permitió desarrollar de manera oportuna la clase" , "El éxito de estos procesos no solo depende del manejo de múltiples herramientas tecnológicas, también se necesita lo didáctico".

Otro aspecto favorable que destacaron los docentes fue el formato diseñado para la planeación de clases con TIC, porque como lo expresaron: "ayuda a priorizar los tiempos y las actividades", "es pertinente, útil y claro"; incluso algunos indicaron que le hicieron modificaciones atendiendo a sus necesidades y que lo empezaron a incorporar en la planeación de clases en otros niveles e instituciones.

También, así como identificamos lo importante que era acompañar a los profesores no solo en los aspectos tecnológicos y didácticos, ellos valoraron positivamente el tiempo, la dedicación, las ideas, el compromiso y en general que desde la coordinación se generaran las condiciones para acompañarlos en cómo afrontar esta situación para la que ninguno estaba preparado.

Resulta pertinente mencionar que se organizaron diferentes jornadas de capacitación grupales e individuales sobre herramientas y recursos web 2.0, plataformas virtuales y metodologías activas, en las cuales los docentes participaban de acuerdo con sus intereses y necesidades derivadas del ejercicio previo de asesoría y planeación. Se dispuso un espacio virtual denominado caja de herramientas en el que se ubicó un banco de recursos, videotutoriales y tips sobre metodologías para dinamizar la modalidad híbrida. Además, se llevaron a cabo reuniones de equipos docentes que nos permitieron recoger sus impresiones e ideas y socializar las pautas, protocolos de orientación de clase y pasos a seguir.

Finalmente, para el cierre del semestre se realizaron dos actividades que favorecieron el ejercicio de reflexión, pero ahora desde la experiencia vivida y los aprendizajes construidos. La primera de ellas fue la elaboración de un plan de mejora, realizado por los docentes a partir de su práctica pedagógica y del resultado de la evaluación que llevan a cabo los estudiantes; esta autocrítica les permitió identificar sus fortalezas y oportunidades de mejora para el siguiente semestre. La segunda actividad fue un encuentro de todos los profesores de posgrados en educación en el que se compartieron las lecciones aprendidas, tanto aquellas que eran dignas de ser replicadas, como las que no fueron tan positivas, pero dejaron importantes aprendizajes que al compartirlos permitían expandir el conocimiento sobre la enseñanza. Esta variedad de posibilidades buscaba realizar un acompañamiento integral para los docentes ante esta eventualidad ocasionada por la pandemia.

No todo es color de rosa

Si bien la experiencia descrita ha resultado en su mayoría positiva, es valioso reconocer los aspectos que aún no lo son, es decir, no todo es color de rosa. Por ejemplo, se identificó la prevención de algunos docentes que inicialmente consideraban no necesitar acompañamiento para el rediseño de sus clases, dadas sus titulaciones y años de experiencia, y quizá por una resistencia implícita al cambio. Esto nos implicó una mayor dedicación y búsqueda de estrategias que los motivaran a transitar de manera más ágil y efectiva en ese proceso de acompañamiento

y transformación que se estaba realizando. Muchos de estos docentes llegaban a la asesoría sin haber siquiera iniciado la planeación, pensando solo en contarnos lo que querían hacer, evidenciando con ello una tendencia a replicar sus prácticas presenciales, ahora en un contexto mediado con TIC. Esto se convertía en todo un reto para tratar de convencerlos de que ese no era el camino, más aún cuando nuestros estudiantes son docentes en formación, por lo tanto, las prácticas educativas que realizamos deberían ser para ellos un referente digno de seguir.

Otro aspecto identificado se relaciona con cómo existen variables que se escapan al control de los docentes y que afectan la planificación, por ejemplo, el tiempo, que indiscutiblemente transcurre de manera diferente en esta modalidad, así que en algunas ocasiones ellos manifestaron que no lograron desarrollar la totalidad de las actividades a pesar de haberlas planeado. La tecnología es otra de esas variables, pues el desarrollo de la clase depende de que todos los involucrados tengan acceso a ella y sepan cómo emplearla para fines educativos. A pesar del miedo de los docentes, no resultó cierto que en todos los casos los estudiantes tuvieran más habilidades que ellos en el manejo de la tecnología, incluso en ocasiones debieron invertir parte de la jornada académica para enseñarles a usar herramientas o solucionar problemas tecnológicos generando atraso en la agenda planeada.

Finalmente, los docentes manifestaron su sensación de cómo en ocasiones no se corresponde el esfuerzo realizado por ellos con la participación de algunos estudiantes, que expresaban problemas de tiempo, interrupciones en casa, recarga laboral, mala conectividad, entre otros, por lo que señalaron que es necesario "continuar concientizándolos para que no piensen que lo remoto o virtual no sirve". En términos generales, los profesores afirmaron que tuvieron lo necesario para desarrollar sus clases, sin embargo, algunos siguen echando de menos el contacto, la cercanía y todas aquellas construcciones interpersonales que se tejen en espacios extracurriculares como caminar por los pasillos de la universidad, compartir un café, tener charlas espontáneas y eso que aparentemente es solo posible desde la presencialidad y que enriquece las relaciones muchas más allá de lo académico.

Y sin querer queriendo…

Toda esta experiencia nos mostró que hay cosas que emergen como valores agregados producto de los esfuerzos, en este caso, realizados para continuar educando en tiempos de pandemia. Fue así como nos acercamos al Scholarship of Teaching y a las Comunidades de Práctica. Sobre el primera es importante aclarar

que no se puede hacer una traducción literal, puesto que no reflejaría su sentido, de acuerdo a la definición de Chocarro De Luis, González y Sobrino (2013) se concibe como el "proceso en el que el profesor adopta una postura reflexiva sobre su ejercicio profesional, sometiendo a examen su trabajo, y, a continuación, comparte tanto sus experiencias como los resultados de sus reflexiones con el resto de profesionales de la enseñanza"(p. 7).

Este proceso fue el que en efecto quisimos propiciar, pues sabemos lo importante que es el apoyo entre docentes, que seamos nosotros mismos los primeros en valorarnos y valorar a los colegas, compartir con ellos lo que sabemos y aprender de sus experiencias. Así nos acercamos a la intención de Chocarro De Luis, González y Sobrino (2013) sobre "acabar con la individualidad del trabajo docente, que camina de espaldas a las demandas del aprendizaje en esta sociedad del conocimiento" (p.7). Para que esto suceda es necesario reflexionar sobre el quehacer docente, al respecto Kane, Sadretto y Heath (2004) como se citó en Chocarro De Luis et al. (2013), describen diferentes tipos de reflexión:

> a) Reflexión técnica: se centra en la toma de decisiones respecto a las estrategias prácticas o metodológicas a desarrollar y el contenido a impartir en una clase a corto plazo.
>
> b) Reflexión descriptiva: se refiere a las actividades de análisis sobre una situación en concreto para comprender la acción realizada. Por ello se examinan todos los elementos o dimensiones que conciernen a la actividad del profesor.
>
> c) Reflexión dialógica: orientada a explorar otras maneras de aclimatarse a las diversas situaciones de enseñanza. Se analizan las estrategias y las destrezas utilizadas y se pondera la posibilidad de otras actuaciones que impliquen una mejora.
>
> d) Reflexión crítica: supone interrogar y cuestionar las propias estrategias o métodos de enseñanza, así como el conocimiento en términos sociales, políticos e históricos teniendo presente los efectos que la propia actuación tiene sobre los otros (p. 9).

Consideramos que durante la experiencia de acompañamiento a los docentes fue posible vivenciar estos tipos de reflexión. La técnica, durante las asesorías cuando tratábamos de encontrar, junto con los maestros, las mejores estrategias didácticas en relación con los contenidos y objetivos de aprendizaje planteados. La reflexión descriptiva que está inherente al ejercicio mismo de la docencia, pero que para el caso particular se materializó en un documento de plan de mejora que cada docente debía construir al finalizar el semestre para valorar su práctica a

la luz de la evaluación y comentarios dados por los estudiantes. Sobre la dialógica podríamos decir que la experiencia en su esencia precisó este tipo de reflexión de manera constante, en tanto que justamente necesitamos explorar otras maneras para hacer frente a los cambios y adaptarnos, producto de ella se realizaron algunos encuentros entre docentes para compartir las lecciones aprendidas sobre cómo enseñar y aprender en la nueva modalidad.

Semejante a la reflexión dialógica, la crítica se daba de manera paralela a todo el proceso, puesto que el compromiso ético e intrínseco que teníamos con nuestros estudiantes, quienes se estaban formando para ser docentes o ya eran docentes en ejercicio y además vivían una situación semejante, nos presionaba por mostrar cómo hacer frente a los cambios que en el campo educativo ocasionó la pandemia. Por ello fue necesario cuestionarnos frente a la efectividad y el impacto que la transformación estaba teniendo no sólo en relación con el logro de los resultados esperados de aprendizaje propuestos en cada programa, sino también como un modelamiento exitoso de su rol docente.

Además de la reflexión que el Scholarship of Teaching precisa, Shulman (2000) menciona que esta debe tener al menos tres características "ser pública, susceptible de revisión crítica y evaluación y accesible para el intercambio y uso por otros miembros de la comunidad académica" (p. 50). Es decir que no es suficiente realizar un ejercicio de autoreflexión, es necesario compartir los resultados de esta. Los docentes debemos perder el miedo a ser valorados y por el contrario sacar el mayor provecho de los espacios que permiten compartir y contrastar con otros nuestras experiencias y conocimientos, tal como sucede en las comunidades de práctica las cuales según Wenger y Snyder (2000) corresponden a "grupos de personas informalmente reunidas para compartir su experiencia y pasión por una empresa compartida" (p. 139).

Ello implica que en estos grupos se tienen unos temas de interés comunes en donde, de acuerdo a Sanz (2005) las directrices sobre los objetivos, participantes y funcionamiento no están dadas previamente por un superior sino que son producto de una construcción colectiva, tal y como sucedió en los espacios de lecciones aprendidas en donde los docentes tuvieron la oportunidad de compartir con otros las experiencias que consideraron exitosas, pero también aquellas que implicaron ajustes durante su ejecución y para su futura implementación.

En las comunidades de práctica se da valor al aprendizaje como un hecho colectivo y no solo como un proceso individual, por tanto, se resalta el valor que tiene el conocimiento de cada persona y su disposición a compartirlo y recibirlo de otros. En ellas se vivencian tres características esenciales postuladas por Wenger (1998):

a) El dominio; esto es, enfocarse en un tema de interés compartido, que en este caso fue la enseñanza.

b) La comunidad; traducida en el compromiso con las actividades y discusiones, el ayudarse y compartir información.

c) La práctica; más allá del mero interés, se pasa ahora a un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas y formas de manejar problemas. (p.34).

Todo esto lo vivimos tal y como lo titulamos: sin querer queriendo, y es un primer acercamiento a la intención de consolidar una comunidad de práctica en la que participen todos los involucrados en los posgrados de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, y de generar una cultura de reflexión permanente, diálogo y socialización de nuestras prácticas.

Lo que aprendimos

La experiencia vivida refleja lo expresado por Graham (2020) como se citó en Galvis (2020) sobre cómo en la transición de una modalidad básicamente presencial a otra mediada por tecnología "lo que hace la diferencia es el modo como se diseña y lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, antes que la modalidad misma" (p. 30) y de cómo se deben atender aspectos de carácter afectivo, comportamental, tecnológico y cognitivo, que para nuestra experiencia se tradujo en las diferentes acciones descritas, desde la planeación, los encuentros, las asesorías, capacitaciones, formatos, herramientas, recursos y espacios de socialización de cara a propiciar un acompañamiento lo más integral posible.

Sin embargo, como ya lo mencionamos no todo es color de rosa, en el camino aprendimos que los maestros necesitamos ayuda, seguimos aprendiendo y no podemos estar solos. Es prioritario desarrollar habilidades de apertura, trabajo en equipo, organización e innovación que nos permitan superar la resistencia al cambio y descubrir cosas interesantes, como en este caso el Scholarship of Teaching y las Comunidades de Práctica. Se hizo evidente cómo pequeñas acciones producen grandes diferencias siempre y cuando tengan un sentido, tal es el caso del formato de planeación para realizar el rediseño de las clases a la nueva modalidad, los espacios que abrimos para conversar, reflexionar y compartir, que no buscaban evaluar o juzgar el trabajo de los docentes, sino propiciar entre todos prácticas pedagógicas que respondieran al contexto actual.

Referencias

Chocarro De Luis, E., González, M. y Sobrino, A. (2013). Scholarship of Teaching and Learning: un modelo de desarrollo profesional de los profesores universitarios. *Revista electrónica universitaria de formación del profesorado*. 16(1), 5-14. https://www.researchgate.net/publication/271286666_Scholarship_of_Teaching_and_Learning_un_modelo_de_desarrollo_profesional_de_los_profesores_universitarios

Duart, J. M.; Gil, M.; Pujol, M.; Castaño. J. (2008). *La universidad en la sociedad red*. Barcelona: UOC / Ariel. 1.ª ed.

Galvis, Á. H. (2020). Transformación educativa mediada con tecnología digital: oportunidad única de cara a la nueva normalidad. Revista Innovaciones Educativas. 2020.1, 28-32. Madrid.

Galvis, Á.H. (2019). *Direccionamiento estratégico de la modalidad híbrida en educación superior*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Galvis, Á. H. (2018). Oportunidades y retos de la modalidad híbrida en educación superior. En *CAVA 2018* (Ed.), Tendencias en educación en y para la diversidad apoyada en las TIC. p. 35-44. Medellín: Sello Editorial Tecnológico Comfenalco. https://cavaconference.info/cava/cava2018/memoria/

Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasining reflective practice. Higher Education, 47, 283-310. https://link.springer.com/article/10.1023/B:HIGH.0000016442.55338.24

Sanz, S. (2005). Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2005.1, 26-35.

Shulman, L. (2000). From Minsk to Pinsk: ¿why a scholarship of teaching and learning? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 48-53

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E., y Snyder, W. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Bussines Review*, 78(1), 139-145.

Capítulo 7
PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXIONES A PARTIR DE UN ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSIDAD

Eladio Sebastián-Heredero
Leandro Costa Vieira

Estamos a camino de la tercera década del siglo XXI, la cual deberá comenzar el año 2021. La humanidad fue cogida por sorpresa ante una guerra en la que no había naciones enemigas, tampoco hubo bombas, misiles o muertos por minas o por enfrentamiento entre hombres de distintos orígenes. La humanidad fue alcanzada por una pandemia de un virus mortal, llevándonos al aislamiento, al confinamiento y a las transformaciones de dinámicas, hasta ese momento, consideradas como normales, reguladas por desplazamientos, aglomeraciones, relaciones interpersonales y el contacto humano en sus manifestaciones básicas de abrazos y besos.

Representar los sentimientos, las sensaciones de cada ser humano al rededor del globo terrestre, tal vez sea un trabajo en vano, pues constataríamos que muchos sujetos fueron afectados por el miedo, inseguridad, descontrol emocional, aspectos psíquicos que, tal vez, sean la base de otra forma de vida. Para centenas de miles de familias, de polo a polo del Planeta Tierra, la muerte sin despedidas pasó a ser el modo operativo en que la morgue se simplifica a un saco de lona negra, sin cualquier tipo de ritual o honra, desde el más pobre al más rico.

Esta investigación que se establece a partir de la recogida de información sobre relaciones pedagógicas y relaciones sociales, presenta un estudio que tiene como objeto central el trabajo educativo y las transformaciones de prácticas y de criterios de evaluación en un curso de formación de profesores, desde marzo de 2020, cuando es decretado por una institución de enseñanza superior el reconocimiento de la necesidad del trabajo remoto en que docentes y discentes deberían, desde sus hogares, acompañar y desarrollar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en un tiempo desconocido, único.

En el campo educativo, grandes cambios han ocurrido, desde la premisa de un inicial desconcierto y falta de previsión en torno a la nova situación que llevó al cierre de escuelas inicialmente y a la improvisación de respuestas ante la imposibilidad de un retorno a las clases, que pasó a llamarse en Brasil *ensino remoto*, una modalidad educativa entre la enseñanza a distancia e la utilización de aulas virtuales y diferentes formas de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje con y sin utilización de las tecnologías, o simplemente con paralización de las actividades educativas con justificaciones diversas como vacaciones anticipadas, puentes, etcétera, con una duda importante sobre lo que realmente puede ser aprendido en este tempo.

> Será importante ponderar sobre o que foi realmente propiciado pela escola e professores durante o período de recolhimento, buscando evidências de aprendizagens construídas de fato, com realismo. Meios para tanto serão diálogos francos com os grupos de alunos, diálogos abertos sem ameaças ou pressão, avaliações de cunho mais qualitativo, avaliações-minuto, e eventualmente, um pouco mais tarde, algum tipo de prova apenas com valor diagnóstico (Gatti, 2000, p. 1).

Esta situación se juntó con una evidente falta de preparación de los profesores en el uso de las tecnologías, así como una falta de recursos e infraestructuras para dar una respuesta adecuada a los estudiantes, siendo que aquellos con más dificultades vivieron una situación de desventaja como algunos estudios afirman (Villas Bôas y Unbehaum, 2020).

Cabe pensar, a partir de esta situación, si realmente fueron puestas en marcha prácticas educativas inclusivas para dar una atención de calidad a todos los estudiantes a lo largo de este periodo, independientemente de que estos tengan dificultades de aprendizaje y/o sean personas con discapacidad o deficiencia.[16]

Estos alumnos encuentran especiales dificultades para seguir desde sus hogares los contenidos que se facilitan a través de internet por varias razones: la brecha digital afecta en mayor medida a las familias en las que hay niños con discapacidad, se acusan las dificultades de acceso y adaptación de los materiales, las barreras a la comunicación se multiplican en los contextos digitales, pero sobre todo, se evidencia la necesidad de apoyos personalizados y presenciales para el mantenimiento de la atención, la organización del tiempo y el desarrollo de las tareas (Berástegui, 2020).

[16] Utilizaremos indistintamente los términos estudiantes con deficiencia y estudiantes con discapacidad por ser el primero el uso en Brasil y el segundo en los países de habla española.

Se observa en estos textos, algunos apuntes sobre lo que significan prácticas educativas, centrándose en las características que incluyen, a partir de una comprensión del concepto atribuido a las prácticas educativas como elemento que sobrepasa el universo de la sala de aula, que por el hecho de tener como objetivo atender a los que presentan dificultades de aprendizaje son conceptuadas como inclusivas. Es preciso entender que cuando tratamos de prácticas educativas inclusivas, se extiende así a un contexto más amplio, yendo al encuentro del movimiento educativo mundial, sea desde el espacio formal o no formal que lucha por la inclusión de todos y todas en el contexto común de aprendizaje, en este caso en concreto en la educación superior.

Como ya dijimos, 2020 llegó sorprendiendo a todas y todos, exponiéndonos a una crisis sanitaria global por la que fuimos obligados a construir una idea de aislamiento social, dentro de las casas, en la que dejó de haber una normalidad para luchar contra una situación de pandemia derivada de la COVID-19 que mucho afectó a la vida escolar. Por determinación nacional las instituciones de enseñanza, públicas y privadas de todos los niveles, pasaron a realizar un trabajo denominado remoto, o sea, todas las actividades pasaron a ser ejecutadas en los espacios domésticos, tanto para docentes como para discentes, dando origen a condiciones de lo más diverso en el sentido de acceso y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es importante destacar que la autonomía universitaria deja libertad para que cada institución de educación superior determine, juntamente con sus consejos superiores, los procedimientos de trabajo. La Universidad investigada optó por la continuidad de las actividades de forma remota y, a partir de ahí, surgen múltiples problemas para proteger las condiciones adversas a los procesos de inclusión y sus prácticas.

Las prácticas de inclusión se fundamentan en el principio de que todos tienen derecho a la educación; sin embargo vivimos un momento especial que precisaba de acciones comunes y coordinadas, así desde la OCDE fueron publicadas una serie de orientaciones para las instituciones educativas en este tiempo de pandemia por COVID-19 para todos los países, entre las que destacamos la número 11: "Ensure adequate support for the most vulnerable students and families during the implementation of the alternative education plan" (OCDE, 2020, p. 1).

De forma general las prácticas educativas, contemplan un conjunto de acciones y condiciones que promueven la formación de los estudiantes, desde los contenidos a ser enseñados a las relaciones entre los participantes. La práctica educativa en sí, va al encuentro de elementos que no necesariamente se ligan

con competencias cognitivas, pues es preciso ir al encuentro de otras formas de educar, competencias socio cognitivas, que influencian directamente lo que se entiende por educación desde una perspectiva progresista y emancipadora.

En primer lugar, trataremos de entender el concepto de inclusión educativa; destacándose así, el modo como viene siendo identificado tal concepto, desde múltiples concepciones que afectan a los docentes envueltos desde la interpretación a la práctica. Y en segundo, es importante comprender lo que son prácticas educativas inclusivas; pues tales prácticas desencadenan nuevos paradigmas y saberes a ser incorporados en el tratamiento de las diferencias y de las consecuentes flexibilizaciones curriculares, para ir atrás del proceso de inclusión.

La inclusión educativa como política pública brasileña, que desde los años 2000 viene ganando fuerza principalmente en el campo de la educación especial, lo que para algunos investigadores es elemental su defensa, en tanto que para otros de ellos la educación inclusiva abarca condiciones más amplias que la de persona con deficiencia o discapacidad. Ese va a ser uno de los elementos base para el nacimiento, defensa e idealización de la inclusión educativa para todos.

Estas políticas públicas que invierten en el campo de la educación inclusiva también apuestan por el debate entorno a la diversidad. En este sentido, el debate sobre la inclusión estableció un discurso que defiende la educación para todos, superando la educación para deficientes o discapacitados, pues hay una fuerte defensa por parte de investigadores de la escuela como espacio de derecho para todos y, en consecuencia, una lucha para que las acciones de inclusión tratasen a los estudiantes con discapacidad y los que presentan dificultades de aprendizaje.

La Conferencia Mundial del Derecho a la educación para todos, realizada en Tailandia en 1990, incrementó la reflexión y movimientos palpables en relación con los procesos eliminación de barreras y desigualdades educativas. Entender que la educación es derecho de todos y que este derecho inalienable proporciona la "universalización y equidad educativa", lo que corrobora la idea de diversidad, o sea, con sus distintas características y condiciones de aprender.

Es preciso entender el derecho a la educación, como algo básico en el sentido de inclusión e, consecuentemente, que no se confunda inclusión de todos con educación especial o solamente con foco en el público con específicas deficiencias. La cara de la inclusión se fortalece desde las acciones gubernamentales, en el caso de Brasil, con mayor intensidad durante los gobiernos de Lula y Dilma, entre 2003 e 2015, cuando se establecieron políticas públicas que definen los derechos a la educación, que defienden que todos tengan derecho al proceso educativo en los espacios educativo común a todas e todos, o sea, sin la separación de deter-

minados grupos, en excluidos espacios formativos, como ejemplo de eso tenemos las escuelas especializadas públicas o privadas como las Asociaciones de Padres a Alumnos Especiales (APAES).

Debemos dejar claro que el sentido de inclusión se extiende a los niveles más elevados de la formación humana, en nuestro caso, la universidad pública estableció por la Ley 12711 de 2012 los derechos de acceso a la enseñanza superior por medio de cotas, dirigidas para el público procedente de escuelas públicas en la educación básica, concretamente 50%, así como de acceso de personas auto declaradas negras, pardas, indígenas y con discapacidad.

La importancia de garantizar el acceso del público históricamente discriminado en la enseñanza superior, por medio de cotas, es una de las maneras de minimizar las barreras que sufrieron una parte del siglo XX, en el que la universidad era un lugar para la élite y para los privilegiados.

Así esta estrategia y acciones legales garantizaron el acceso de esta parte de la población a la enseñanza superior, sin embargo, las condiciones de enseñanza, los aspectos culturales y sociales de estos sujetos, muchas veces (tal vez en la mayoría), continuó siendo una barrera para los sujetos que ingresaban en las universidades, por no dominar los códigos de la ciencia de cada área del conocimiento, o los recursos económicos para su permanencia lo que llevó a otro proceso de exclusión.

Pero ¿estaría la universidad brasileña, su cuerpo docente, preparado para recibir este público? ¿Qué prácticas conceptuadas con el propósito de la inclusión educativa fueron calando en las experiencias prácticas con estos ingresos y sus idiosincrasias? ¿Las prácticas educativas y formadoras de futuros profesionales se flexibilizaron para otra forma de atender esta diversidad, ahora presente en la universidad?

En tanto que las prácticas educativas pueden ser entendidas como condiciones que se dirigen a un "modelo" de estudiante, que irá desde estas acciones a desarrollarse, dando respuesta a lo que sea estimulado a realizar. De forma más amplia, estas prácticas también pueden ser los caminos para otra perspectiva educativa, en la que la flexibilización del currículo y la comprensión de las múltiples dificultades de aprendizaje, hacen necesaria otra forma de prácticas educativas configuradas como inclusivas.

Uno de los elementos que ha estado bastante presente en el contexto contemporáneo de los estudios de inclusión educativa es el referente a las discusiones y realización de prácticas flexibles, reestructurando modelos de currículos e de acciones pedagógicas mas tradicionales en la escolarización de estudiantes. Sin embargo, es importante dejar claro que un currículo flexible se hace por medio

de acciones y concepciones educativas que no son individuales ni simples, pues están influenciadas por muchas dudas traídas desde los análisis de la diversidad de prácticas pedagógicas y complementado por las bases teóricas de este paradigma nuevo.

Por otro lado, las condiciones de aprendizaje dependen de factores que surgen desde el campo de la psicología, de las relaciones interpersonales, de condiciones culturales y económicas de cada sujeto o de un grupo social. Pero, las prácticas educativas inclusivas garantizan por medio del dominio de técnicas y experiencias pedagógicas y educativas en un sentido más amplio, potenciar el diálogo sobre las diferencias, no permaneciendo solo en el sentido de respeto y profundizando en los reales aprendizajes.

Pero no basta ser inclusivo, desarrollar acciones colectivas pensando de forma aislada sobre un currículo da/para inclusión, si estos no se mueven de sus zonas de confort, reafirmando prácticas pedagógicas tradicionales o no flexibles a las condiciones de estas últimas generaciones de estudiantes que ingresan en cursos de formación superior en diferentes áreas.

Según Arnaiz-Sánchez (2004):

> La educación inclusiva se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen el éxito. Requiere pensar en la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del grupo/clase y poner en marcha una planificación educativa acorde, que permita utilizar a los docentes tanto distintos niveles instrumentales y actitudinales como recursos intrapersonales e interpersonales que beneficien a todos los alumnos (p. 5-6).

Aunque esta cita enfatiza el acto inclusivo de prácticas dirigidas a la educación básica, sin embargo, es de suma importancia traer la reflexión de Arnáiz-Sánchez (2004) en este estudio, para profundizar sobre el sentido de la inclusión desde la perspectiva de las especificidades de los estudiantes, para pensar cómo es la comunidad educativa de la universidad; ya que es preciso conocerla en su conjunto, al igual que identificar el acceso y permanencia desde una perspectiva multidimensional de estos matriculados activos en las aulas universitarias.

Metodología

Desde un planteamiento metodológico cualitativo de tipo descriptivo, organizado en forma de estudio de caso, pretendemos debatir como están apareciendo estas prácticas, desde la visión de los propios sujetos a lo largo del primer y segundo semestre de 2020 cuando se iniciaron las aulas de forma remota dentro de una Universidad Pública do Brasil, a partir de las orientaciones didácticas oficiales durante la pandemia.

Las investigaciones descriptivas tienen por objetivo describir criteriosamente los hechos y fenómenos de una determinada realidad, y así obtener informaciones con respecto de aquello que ya se definió como problema a ser investigado (Triviños, 2008) y este es nuestro propósito.

Esta investigación se estructuró instrumentalmente a partir de cuestionarios y entrevistas aplicados a docentes y dicentes de una licenciatura en Pedagogía,[17] de una Universidad Publica del interior de Brasil, con el objeto de entender cómo estos sujetos, mujeres y hombres, identifican estas prácticas, haciéndose eco del concepto de inclusión, como algo necesario por las condiciones de desigualdad que la diversidad brasileña presenta, y que proporcionaría equidad en la conjunción de una enseñanza con calidad a partir del reconocimiento de los derechos inalienables para cualquier ciudadano.

Esta propuesta de recogida de datos permitió entrevistar a doce estudiantes matriculados entre el primer y séptimo semestre de la licenciatura, identificados con números en los resultados. Estos respondieron a preguntas referentes a las prácticas inclusivas en tiempos de pandemia centradas en como percibieron las estrategias establecidas por los docentes en lo que se refiere a estas prácticas y como las mismas influencian positiva o negativamente en los saberes que por están siendo construidos.

También fue realizada una entrevista para docentes, para desvelar si las prácticas inclusivas estaban presentes y como eran percibidas en esa licenciatura, con preguntas directas, y de alguna forma conocer si las prácticas educativas y pedagógicas de los profesores se mostraban como educativas de inclusión.

Los docentes investigados, identificados con letras mayúsculas en el texto, trabajan en la licenciatura de Pedagogía de esta Universidad. De los nueve docentes de la Licenciatura, solo una docente no pudo responder a la cuestión que hacía referencia a las prácticas en tempos de pandemia por encontrarse de baja médica en ese periodo.

[17] La licenciatura en pedagogía es la correspondiente al curso de magisterio en muchos países de Iberoamérica.

Las prácticas de inclusión según los profesores de la licenciatura de pedagogía

Esta licenciatura, siguiendo las decisiones de la institución de enseñanza superior investigada, ha venido sufriendo alteraciones en su estructura curricular. Ya el Proyecto Pedagógico en su conjunto tuvo su última alteración en 2010, desde entonces algunas reformulaciones legales indican que urge reestructurarlo en su base, para que de esta forma tenga en cuenta las necesidades más amplias relativas a la inclusión educativa.

Sin embargo, cuando tratado esto en entrevista una docente afirma:

> Com esse questionamento coloco que os conceitos de inclusão defendidos no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Câmpus não condizem com as práticas inclusivas que temos vivenciado nos últimos anos. Outro aspecto que destaco refere-se às políticas de permanência que sei que não dependem apenas do curso. É uma política institucional, política de governo. E, no cenário atual a minha sensação é de que remamos contra a maré o tempo todo (Entrevista-Docente M).

La práctica educativa en este caso de formación inicial de profesores tiene una trayectoria histórica de más de cincuenta años que, de forma ininterrumpida proporcionó la formación de generaciones de mujeres y hombres y sus derechos de buscar en los sueños y en las utopías otro sentido para la docencia, llena de elementos traídos de la teoría freiriana y que debe siempre ser destacado, no como obvio sino como elemento de un proceso constante de análisis.

Según esto, es importante identificar que el Proyecto pedagógico de la licenciatura en Pedagogía investigado, aborda las condiciones de la inclusión y esto se ve con mucha propiedad en los componentes curriculares obligatorios, como ejemplo de eso, el área de educación especial que se compone de cuatro disciplinas, más la enseñanza de Lengua Brasileña de Señas -Libras- y Lengua Portuguesa como segunda lengua para sordos. Otro foco presente en los componentes curriculares son las disciplinas de derechos humanos, de género y sexualidad y las relaciones étnico-raciales.

Otra reflexión que nos lleva a pensar en las prácticas de inclusión educativa, relacionada con los componentes curriculares es entender en qué medida este currículo sufre alteraciones para atender las demandas y las características del público matriculado y activo en la universidad.

En la formación pedagógica del futuro profesor las áreas de formación e investigación que son presentadas a los estudiantes son de un conjunto de posibilidades de aprender y profundizar saberes, sin embargo, se espera que el estudiante sea cautivado por los contenidos que se le presentan. Por ejemplo, pensemos en un componente curricular que trata de evaluación; ¿cómo podemos pensar en el proceso histórico do pueblo negro, que fue impedido de realizar estudios durante buena parte del siglo xx, considerando los procesos de evaluación en el contexto histórico actual?

En el transcurso de esta investigación, se realizaron entrevistas de forma remota, considerando las condiciones del aislamiento social (que todavía perdura), con profesores que trabajan directamente, y únicamente, en la licenciatura de Pedagogía, sobre e; concepto de inclusión, desde sus experiencias formativas y de investigación, y lo que esto significa para estos docentes.

Reflejamos como los docentes destacan las condiciones de trabajo remoto y, lo que esto generó en el proceso de inclusión educativa en tiempos de pandemia. Precisamos dejar claro que el primer paso de la exclusión se da en lo que se refiere al hecho de la institución no proporcionar un tiempo para organización e, incluso, la falta de un registro de personas que tienen, o no, acceso a Internet.

En el análisis hecho por los profesores de la licenciatura, uno de los principales aspectos destacados, de forma unánime por los que respondieron esta pregunta, fue que la falta de accesibilidad a Internet e a los recursos tecnológicos limitó el acceso, elemento clave de la inclusión por lo que de barrera al acceso al currículo tiene, y en consecuencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje con la calidad esperada. Así, por ejemplo, la docente A destaca que la pandemia los llevó a "ler as realidades mais distintas e as suas questões mais emergentes e destacadas [...] como a falta de recursos tecnológicos" (Entrevista – Docente A).

Necesitamos retomar aquí la idea de que estamos hablando de prácticas pedagógicas inclusivas en estos tiempos de pandemia y aislamiento. Si existe aislamiento y al mismo tiempo la continuidad de las actividades de forma remota necesariamente es necesario un vehículo o nexo para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle e internet es esencial en el desarrollo de las actividades, siendo esta una barrera a superar.

Tenemos que dejar claro que, aún no siendo objeto directo de las entrevistas con los profesores, fue evidente la preocupación de todo el cuerpo docente sobre La falta de acceso a Internet como algo básico en estos tiempos de aislamiento.

En este sentido es unánime en los relatos destacados en las entrevistas de los profesores que la falta de Internet y de recursos tecnológicos para o desarrollo de las

actividades afectó negativamente al desempeño, participación y demás condiciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en este año.

En las entrevistas se destacaron aspectos que son de suma importancia para entender la mirada sensible sobre la inclusión, y un de los elementos que surge en estos diálogos de los docentes es la necesidad de acogida. Ésta es entendida como la forma en la que el estudiante es visto, lo que se puede traducir en una forma de pensar en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el primer momento, atendiendo a las diversas condiciones de los estudiantes, sea por apariencias o por creencias u visiones del mundo o en nuestro caso por dificultades que precisan ser reconstruidas para tener un nuevo significado.

> Talvez alguns possam dizer que sou "boazinha", mas na verdade, fiz um exercício de me colocar no lugar do outro. [...] Meu lema diante desse desconhecido foi: nenhum / nenhuma a menos (Entrevista-Docente M).

La docente M, destaca la búsqueda de soluciones como esta para resolver las situaciones adversas es un camino para mejorar el aprendizaje. Cuando pensamos en aprendizaje, muchas veces damos énfasis a la idea de que es el estudiante quien aprende, sin embargo, para o profesor reflexivo y sensible al acto educativo, aprender es formarse e transformarse. La condición actual vivida por estos estudiantes hace necesaria una reconsideración del acto formativo.

Este aspecto es destacado para justificar el uso de otras metodologías y así promover la participación del mayor número posible de estudiantes reduciendo el abandono. La docente B destaca:

> Ciente da realidade socioeconômica desfavorável de boa parte dos estudantes de Pedagogia, deixei de lado os filmes previstos no planejamento e não realizei nenhuma videoconferência, pois optei por não excluir aqueles que dependem dos dados móveis para acompanhar as disciplinas (Entrevista-Docente M).

Podemos considerar ante este relato que existieron dos movimientos en la docente; el primero hace referencia a la revisión de la propuesta pedagógica programada para encuentros presenciales y la consecuente flexibilización para atender al mayor número posible de estudiantes en esta nueva situación. Y el segundo la preocupación por la forma de vida de estos estudiantes en lo referente a sus carencias socioeconómicas y culturales.

Otro aspecto que fue unánime entre los compañeros de trabajo es la idea de respeto e sensibilidad; en este sentido, es importante comprender que, aunque sea difícil flexibilizar el currículo y algunos determinantes institucionales, ser sensible y respetuoso, hace el trabajo más cómodo pues todos se sienten mejor en esa relación. La sensibilidad y el respeto son dos aspectos que van a ayudar a que el estudiante acabe sus estudios, superando las dificultades y favoreciendo mejores resultados de aprendizaje y formación.

Fue destacado por uno de los docentes que todos sean partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin distinguir quien, lo que lo acerca al concepto de escuelas eficaces. El sentido de eficacia pretende maximizar el aprendizaje desde una perspectiva de trabajo colaborativo lo que puede ser traducido en mejores resultados.

> Acredito que há um diálogo coletivo que vem sendo construído ao longo do curso, buscando caminhos para que possamos atender as especificidades de cada um. No entanto, acredito que ainda estamos longe em muitos aspectos (Entrevista-Docente M).

Las exposiciones de los profesores representan un diálogo abierto, con foco democrático, algo significativo para un cambio radical en la forma de entender la institución educativa y las prácticas pedagógicas.

Uno de los aspectos destacados en relación con el proceso de inclusión, y de suma importancia para ser pensado, pues se destaca muchas veces en los resúmenes y contenidos de disciplinas, aunque el debate sobre la inclusión sabemos que es mucho más amplio. Esto exige reflexiones sobre el espacio y tiempo de aprendizaje y en este sentido la docente M destaca que:

> [...] O turno de funcionamento ser integral é um dos aspectos que sempre vi como excludente. [...] a justificativa é a qualidade de estudo dos alunos, a garantia da realização do estágio dentro do turno de funcionamento do curso. Mas, no início praticamente a maioria dos alunos do curso de Pedagogia tinha bolsa permanência, ou outro tipo de bolsa. Isso revela o perfil de alunos que temos. Mas estamos assistindo ao longo dos anos a redução no número de bolsas. Isso me faz questionar: até quando conseguiremos manter um curso integral? (Entrevista-Docente M).

Ante esta exposición de la participante M, es importante entender que la inclusión no se garantiza solo con acceso y con un currículo y disciplinas flexibles,

sino que esta debe ser condicionada a un conjunto más amplio, más visible y significativo de acciones. Al hacer énfasis en la condición de periodo integral, M dice que no se corresponde con la realidad, pues muchos estudiantes de enseñanza superior son trabajadores. Entendiendo así la importancia de aspectos como el financiamiento con becas y otros auxilios, la docente destaca circunstancias que contradicen el proceso de inclusión.

Las condiciones a las que hacen referencia las prácticas de inclusión, dejan claro que es precisa la flexibilización curricular, los apoyos y la condición recíproca de confianza y auxilio entre profesores y estudiantes. En este sentido la docente A resalta: "[...] se faz necessário repensar a compreensão da formação e construção do conhecimento" (Entrevista – Docente A). Un currículo que quiera ver las necesidades del estudiante, va más allá de lo esperado en un proceso de enseñanza y aprendizaje estanco que apenas sigue las normas institucionales.

La idea que conecta los discursos de los docentes de esta licenciatura emerge de una concepción abierta, de necesidad y de posibilidad. Colocarse en el lugar del otro como uno de los movimientos que favorece la flexibilización didáctica/pedagógica y, consecuentemente un currículo estructurado dentro de una dinámica de encuentros presenciales en los que nuevas epistemologías son revisadas, reafirmando el sentido de (trans)formar que ejercemos directamente en el campo de la educación.

La docente J revela que:

> Busquei estender os prazos e manter um contato direto com todas e todos para atender, quando possível, as demandas que extrapolavam o âmbito acadêmico. Isto significou ouvir as/os estudantes a respeito das intercorrências que as/os desmotivavam à realização das atividades, buscando compreender os fatores estressantes e desmotivadores para poder ajudá-las/los neste momento complexo (Entrevista-Docente J).

A partir de la entrevista de este docente conseguimos entender que la flexibilización no se fija apenas en los aumentos de tiempo, sino que, el contacto directo con todas e todos estudiantes sirve para reducir barreras complejas presentadas por demandas que extrapolan el ámbito académico. La pandemia sirvió para reincidir en la idea de que la pedagogía depende de la población contenida en ella, por las relaciones que son mantenidas entre humanos, sin dejar aparecer las diferencias atendiendo a lo que es más urgente y tratando de colaborar con los estudiantes y colegas en este momento complejo y delicado.

La docente F reacciona al conformismo generado. Así destaca:

> [...] nem de perto considero que as aulas têm sido inclusivas. Isso porque o princípio do qual parto é aquele já mencionado: acesso para todos com a garantia de que o processo de ensino ocorra em princípio de igualdade. Evidentemente compreendo que essa definição poderá enfrentar problemas uma vez que mesmo em contexto de normalidade, a sociedade imputa aos sujeitos condições de desigualdade. Logo, em qualquer dos contextos (de Pandemia ou não) enfrentaremos processos de exclusão, ainda que durante a aula a postura do professor seja de garantir o acesso aos conhecimentos da forma mais adequada possível. Voltando ao período de emergência sanitária que enfrentamos, mais uma vez a análise econômica se mostra essencial na medida em que apresenta uma sociedade baseada nas dificuldades dos mais pobres garantirem acesso aos bens materiais em igualdade. As avaliações que fiz neste semestre, muitas delas autoavaliativas, mostram um quadro desolador, com alunos que não conseguem acompanhar as aulas porque não possuem recursos financeiros para tal (Entrevista-Docente F).

Este docente destaca que no existe el acceso a los recursos digitales e/o internet para todos y, ese sería el principio fundamental para un proceso que favorezca la equidad en la enseñanza.

Las prácticas educativas inclusivas vistas por los estudiantes universitarios

En el desarrollo de este estudio, tenemos también los comentarios de un grupo de doce estudiantes, que representan un total de 10% de los matriculados activos en la licenciatura entre los años 2017 a 2019. Estos revelan, desde una perspectiva descriptiva, en referencia a la forma como la organización pedagógica y la evaluación se consolidó en las prácticas educativas en el periodo de pandemia. En un cuestionario semiestructurado destacamos para estos estudiantes, cómo consideraban las prácticas y evaluaciones que les presentaron considerando las limitaciones por el aislamiento social, así como el desarrollo de las actividades exigidas por esta IES.

Al seguir algunos relatos y la descripción de otros se puede componer el cuadro reflexivo/diagnóstico de cómo precisamos pensar y estipular prácticas ante el mal llamado "nuevo normal". Las condiciones de pandemia promovieron en cada docente y estudiante otra forma de percibir la acogida y como el proceso educativo pode ser duro o cómodo.

Cuando se pregunta a los estudiantes sobre las posturas de los docentes en la flexibilización de sus prácticas en las condiciones de trabajo remoto, sobre evaluación, sobre intenciones inclusivas, casi todos dieron respuestas que definen a los profesores como personas acogedoras, comprensibles, flexibles y que establecieron criterios pedagógicos y evaluadores dinámicos, respetando los límites que fueron impuestos.

Las prácticas de inclusión fueron realizadas por muchos profesores, aunque muchos de ellos durante sus trayectorias profesionales, talvez, nunca fueron instigados a trabajar de forma aislada, sin contacto con los estudiantes, sin relación personal presencial y, de esta forma, una búsqueda incesante en proporcionar que todos tengan acceso, de forma inalienable, al aprendizaje con la mejor calidad posible. La estudiante 1 – 7 º sem enfatiza:

> Vários professores mudaram seus planejamentos, fazendo com que fossem mais acessíveis e mais flexíveis. Outros não mudaram seus planejamentos e realmente possibilitou grandes dificuldades, acarretando certa ansiedade entre os alunos (Questionário-estudiante 1).

Cuando se piensa en currículo, en prácticas educativas y en un proceso que es único y nuevo para todos, es necesario establecer reglas y propuestas construidas colectivamente. Ya que es legitimo que la flexibilización curricular sea uno de los elementos que garantizará la flexibilización de prácticas y de relaciones formativas en la que los discentes sean acogidos e incluidos en la mayoría del grupo de sujetos en formación y, al mismo tiempo, el trabajo docente se revela como trabajo eficiente e eficaz, protagonizando así, prácticas inclusivas de formación.

El reconocimiento de las estudiantes al decir que: "A mudança de planejamento de alguns (maioria) proporcionou acessibilidade nas condições de aprendizagens" (Cuestionario-estudiante 1) o como enfatiza la estudiante 10-7º Semestre, "Aprendizagem mútua entre professores e estudantes em um tempo inesperado. Avaliações flexíveis para todos" (Cuestionario-estudiante 10), son elementos que potencian el sentido de entender las individualidades para intentar llevar todos a saberes más consistentes y profundos. Hay que pensar que la inclusión educativa fue pensada para condiciones casi que totalmente para actividades presenciales. Sin embargo, es preciso pensar la inclusión en esta situación de aislamiento y de trabajo remoto, lo que potencia en los sujetos la necesidad de mantener relaciones de trabajo, estudio, programación, evaluación de forma dinámica y ecuánime.

La estudiante 5-7º Sem. desataca que:

> Acredito muito que estamos em processo de aprendizagem, e que existem diversas possibilidades que pode atender a todos. Porém isso vai além do que se espera. Depende muito de outros, da sua visão, compreensão e principalmente da paciência e seriedade para com o próximo (cuestionario-estudiante 5).

Cuando hacemos el análisis de lo que esta estudiante 5 destaca, podemos encontrar tres aspectos que son claves en el proceso: comprensión; paciencia y serenidad-La percepción que tenemos ante esta exposición de la estudiante, se basa en la teoría freiriana, en la que el acto formativo está significado en la colaboración, en el compartir y, percibirse así, la comprensión, paciencia y serenidad como tres elementos significativos de tal colaboración, solidifica la comprensión de que este grupo de profesores y estudiantes está basándose en teorías y prácticas de forma inseparable.

> Os professores (as) estão na maioria deles fazendo jus o que aprendemos na faculdade, estamos passando por um momento de muita fragilidade, de ambas as partes, aquele olhar sensível de cuidado, aquela afetividade, mesmo sendo distante, não nos abandonaram, criando o tempo todo formas para que nós alunos não desistamos da tão sonhada formação. Professores sendo parceiros, professores sendo família (cuestionario-estudiante 5).

Es en el análisis del contenido de la estudiante 5 que nos deparamos con indicadores de que las prácticas que fueron propuestas y flexibilizadas por los docentes de la licenciatura se caracterizaron como elementos singulares de estos tempos difíciles en los que las fragilidades afectan a lo emocional, así como también lo hace directamente con la salud y la caída de deseo, derivado de factores de esta situación de aislamiento social.

Consideraciones finales

De acuerdo con las consideraciones aportadas por los docentes, la licenciatura de pedagogía ha tenido un crecimiento en relación con las articulaciones sobre la inclusión educativa en general, proporcionando y buscando medios para que los estudiantes ingresen y no desistan. En relación con la asistencia a los estudiantes se garantiza la atención psicológica, así como apoyos para los más carentes o con algún tipo de trauma o problema psíquico.

Se valora positivamente que la inclusión y la diversidad estén presentes en el contexto pedagógico/curricular de la licenciatura en las disciplinas obligatorias, aunque sea mínimamente, pues los resúmenes dejan claro que la inclusión será desarrollada únicamente en el área de educación especial. No encontramos en los estudios realizados investigaciones que traten de la inclusión en lo que se refiere a sus prácticas y conceptos.

Se observa que hay un movimiento para entender que la inclusión en la enseñanza superior está ligada directamente al acceso por el sistema de cotas, sin preocuparse en la permanencia, ni en los principios y condiciones para que eso ocurra.

Si uno de los caminos de la educación se da por el ejemplo y por la puesta en práctica de las teorías, este momento es propicio para unir teoría y práctica en la formación de estos estudiantes, desarrolladas por medio del reconocimiento de una práctica flexible, abierta y que se adapta a las necesidades y condiciones de cada etapa y movimiento de la formación.

Pensando en lo que fue destacado ahora, así como en una lectura abierta del proyecto curricular de la licenciatura podemos entender que un estudiante de nivel superior en contacto con un currículo abierto y flexible tendrá condiciones/oportunidades de tal flexibilización, aunque las prácticas de muchos docentes no consigan acompañar cualquier tipo de alternativa de formación, considerando aspectos rígidos e inflexibles en el enseñar, evaluar y programar.

La práctica educativa en esta licenciatura de formación inicial de profesores tiene un trazado histórico de más de cincuenta años de forma ininterrumpida que proporciona la formación de generaciones de mujeres y hombres y sus derechos de buscar en los sueños y en sus utopías otro sentido para la docencia, repleta de elementos traídos de la teoría freiriana y que debe siempre ser destacado, no como obvio sino como elemento de un proceso constante de estudio.

La acogida y respeto a la diversidad es un aspecto que precisa ser considerado al pensar en inclusión, según los docentes del grado, pues cuando se piensa en organizar una propuesta para todos, a partir de un currículo flexible, necesariamente se busca entender y dialogar con las diferencias. La diversidad ha sido elemento bastante presente en los estudios sobre el cotidiano social, los estudios referentes a las minorías y, lógicamente, su tratamiento como elemento para dar continuidad a las flexibilizaciones necesarias para llegar a esta diversidad en este tiempo de pandemia, y por extensión, en el futuro.

La forma de entender estos conceptos de acogida y sensibilidad, de mirar al otro precisa ser pensado como esencia de la flexibilización curricular. Este análisis es hecho al entender que los docentes de la licenciatura que se apropian del

discurso y de prácticas de acogida, potencian la flexibilización y, así otra forma de entender la educación.

Lo que podemos entender es que no existe un camino o organización curricular en la que hubiese sido planeada la acción a ser ejecutada durante esta pandemia. Fuimos cogidos de sorpresa y nadie tuvo escapatoria o respuestas inmediatas de como actuar, pero todos fueron atrás de la construcción de propuestas que flexibles y que contribuyesen para que el mayor número posible de estudiantes pudiese ser incluido dentro das condicione que se vivían. El grado de pedagogía de 2020 pretende formar aproximadamente 26 nuevos profesores, dado que el cuerpo docente está buscado, con acciones como esta, rescatar a sus alumnos y no dejar que abandonen, siempre que sea posible.

Podemos destacar en este estudio que el cuerpo docente del grado de pedagogía del Campus en 2020 promueve otra forma de ver, sentir y dar sentido a la pandemia. Mirar y reflexionar sobre nuestro contexto próximo, como elemento educativo, de la identidad de un pueblo, de un grupo social, en fin, tener la seguridad de que existe un problema y de que existen fuerzas que tratan de desafiar a la docencia; desafiar el constructo flexible y transformador, pero que ante el deseo de dar sentido a este mundo por medio de la solución de problemas, garantiza, fundamentalmente que la educación drible barreras y se haga presente en las condiciones actuales.

Según los estudiantes cuando pensamos en acciones inclusivas, la condición de pandemia está posicionada en circunstancias que exigen de los profesores un proceso de inclusión que garantice más allá de las estrategias pedagógicas, de las aulas, del diálogo entre docente y discentes, para encontrarse con las respuestas que envuelvan otros cotidianos y condiciones viables de estudiar desde posiciones más flexibles en la práctica y desarrollo de nuevas actitudes más pacientes y comprensivas.

Las intenciones de los profesores, así como sus acciones prácticas, representan una forma de garantizar el diálogo democrático, significativo para un cambio radical en los elementos curriculares de esta pedagogía. Tenemos que ser conscientes de que la abertura y construcción colectiva pueden servir para obtener mejores condiciones de formación, que se transforma en grupos de estudiantes más conscientes y responsables, empeñados en formarse y ser más autónomos.

Referencias

Arnaiz, P. (2004) La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, vol 2, num 7, p. 25-40. https://www.researchgate.net/profile/

Pilar_Sanchez23/publication/242128244_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DILEMAS_Y_DESAFIOS/links/5c474759458515a4c7388f05/LA-EDUCACION-INCLUSIVA-DILEMAS-Y-DESAFIOS.pdf

Berástegui, A. (2020). La educación especial en tiempos de la COVID-19: Sostener el aprendizaje de un hijo con discapacidad intelectual durante el confinamiento. Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers, (382), 19-24. https://doi.org/10.14422/pym.i382.y2020.003

Gatti, B. (2020) Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. Estud. av. vol.34 no.100 São Paulo Sept./Dec. 2020 Epub Nov 11. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000300029&lang=pt

OCDE. (2020) *Educational Opportunity during the COVID-19 Pandemic* (Reimers, F. M.; Schleicher, A. Orgs.). OCDE. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf

Triviños, A. N. da S. (2008) *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Villas Bôas, L.; Unbehaum, S. (Coord.). (2020) Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. *Informe* n.1. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1

Capítulo 8
SUMAR, PROYECTO ESCOLAR PARA LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES EN RIESGO DE REPROBACIÓN EN EL CETIS 100

Amalia Patricia Jiménez Delgado
María de Lourdes Ramírez Villaseñor
Rubén Rabbí Rosales Morán

La presente investigación se refiere al tema rezago escolar, que se define como una condición que presenta un estudiante, que consiste en cierto nivel de atraso académico respecto a otros que puede complicarse hasta la reprobación situación que se ha incrementado debido a la pandemia por SARS CoV-2.

Este problema afecta el bienestar integral del estudiante, es un fenómeno social, porque le impide desarrollarse a plenitud y participar de la dinámica escolar regular y adecuadamente, de tal forma que pueda adquirir un aprendizaje significativo. Su característica principal es el estatus irregular en el que un estudiante puede verse involucrado, con todas las complicaciones que esto genera, como es: reprobación, inseguridad, baja autoestima, irresponsabilidad hasta llegar al abandono escolar.

Es imperante analizar las diversas causas de este fenómeno, tales como problemas de salud física o emocional, económicos, acoso escolar, de aprendizaje (TDA u otros), irresponsabilidad, malos hábitos de estudio, apatía; así como las que se han sumado a causa del confinamiento, como la falta de dispositivos electrónicos con conectividad para asistir a clases síncronas, problemas económicos, estrés, ansiedad, poca destreza en el manejo de las TIC, entre otras.

Resulta indispensable establecer líneas de acción para atacar este problema una vez que se identifican las causas. Identificar el rol que cada persona de la comunidad escolar debe ejecutar, tomar responsabilidad e implementar las estrategias necesarias para contrarrestar este fenómeno.

Planteamiento del problema

En México el rezago escolar en base a los resultados obtenidos en programas como Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA), en el 2018 fueron las últimas evaluaciones cuyo propósito era conocer la medida en que los estudiantes de distintos niveles de educación obligatorio logran un conjunto de aprendizajes clave establecidos en el currículo.

El nivel medio superior es vulnerable porque en ese rango de edad, los padres suelen presentar un desapego hacia sus hijos al considerarlos más independientes. La complejidad de este problema radica en la diversidad de factores que inciden en este fenómeno, tales como: reprobación, desatención de padres de familia, problemas de salud, malos hábitos de estudio, drogadicción, problemas económicos, entre otros.

Los índices de rezago escolar se han disparado a causa de la pandemia por el virus SARS CoV-2 (COVID-19), la calidad educativa por tanto ha disminuido por no tener las condiciones básicas para atender a sus estudiantes, aumentando las situaciones detonantes de la deserción escolar, y el bajo rendimiento académico tales como: deficiente uso de tecnología, falta de conectividad, dispositivos que a menudo se deben compartir en familia, mala planeación de los docentes y autoridades escolares, carencia económica, mala organización del tiempo, irresponsabilidad entre otras.

Se observa en ocasiones que el estudiante pierde el interés o motivación, por necesitar una atención especial como pudiera hacerlo cuando sus clases eran presenciales, preguntar sus dudas, inquietudes y solicitar apoyo al docente, o por no comprender los temas, y deja pasar el tiempo encontrándose incluso en peligro de reprobación.

El Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No. 100, ha gozado desde hace muchos años de un gran prestigio y preferencia de los jóvenes nayaritas, al ser la primera opción una vez que egresan de educación secundaria; actualmente cuenta con una matrícula de 3180 estudiantes en sistema escolarizado, 117 docentes y 76 administrativos y de apoyo a la docencia, sumando un total de 193 trabajadores.

El Cetis 100, continuamente implementa acciones para disminuir el rezago escolar, lamentablemente, muchas de ellas no trascienden debido a que no hay una comunicación eficaz entre todos los actores involucrados en esta problemática. La comunicación ha cambiado debido a la virtualidad, derivando en acciones aisladas que no conducen a lograr su objetivo al no concretarse medidas especí-

ficas que conduzcan a disminuir el rezago escolar. Por ejemplo, se solicita a los docentes un reporte de estudiantes en riesgo de reprobación, dicho reporte se queda en ocasiones en un escritorio sin que se tomen decisiones encaminadas a solucionar cada caso y más aún, a prever que más estudiantes se encuentren en esa situación.

Los múltiples factores que originan el bajo rendimiento escolar, a menudo, se deben a problemas emocionales, adicciones, diversidad sexual, pérdida de la socialización entre pares, maestros y el propio conocimiento, entre otras, requieren un tratamiento más sensible y empático, cabe mencionar que el Plantel no cuenta con personal especializado para la atención de estos problemas, como psicólogos, personal especialista en control de adicciones entre otros. Por otro lado, los grupos numerosos de 50 estudiantes en el turno matutino y alrededor de 35 a 50 en el vespertino, complica que Docentes y Tutores cumplan con la detección y seguimiento a estudiantes con esta problemática, es difícil identificar cuáles estudiantes tienen registrados respecto a los que se presentan a clases en línea, los docentes suelen concentrarse en los estudiantes regulares, se han detectado estudiantes cuyo estatus irregular está asociado con carencias económicas, tecnológicas, apatía, problemas familiares lo que genera estrés y angustia en el núcleo familiar.

El rezago escolar de algunos estudiantes del Cetis 100 requiere atención inmediata e integral, mejorando la comunicación de la comunidad escolar, para la detección oportuna y el seguimiento a estudiantes, de tal forma que el confinamiento no sea un impedimento.

Objetivos

Partimos del objetivo general de diseñar un proyecto integral que contribuya a disminuir el rezago escolar de estudiantes del Cetis 100 y para ello también debemos: analizar los factores que contribuyen el rezago escolar en el plantel; establecer las líneas de acción que se ejecutarán como parte del proyecto SUMAR; determinar los canales de comunicación entre los participantes del proyecto SUMAR; involucrar al estudiante en su proceso de permanencia en el plantel; especificar las acciones que darán seguimiento puntual al proyecto y evaluar las fases del proyecto para determinar si se requieren ajustes o se continúa con lo establecido.

Partimos de la hipótesis de que el índice de rezago escolar de los estudiantes del Cetis 100, disminuirá al brindarles un seguimiento integral.

Marco teórico

El rezago escolar es un fenómeno complejo, no es privativo de una región, aunque existe un elevado índice en países con bajo nivel de desarrollo.

> Sin aprendizaje, la educación no podrá ser el factor determinante para poner fin a la pobreza extrema, generar oportunidades y promover la prosperidad compartida. Incluso después de asistir a la escuela durante varios años, millones de niños no saben leer, escribir ni hacer operaciones matemáticas básicas. La crisis del aprendizaje está ampliando las brechas sociales en lugar de cerrarlas. Los estudiantes jóvenes que ya se encuentran en una situación desventajosa debido a la pobreza, a conflictos, a cuestiones de género o a discapacidades llegan a la primera etapa de la adultez sin contar siquiera con las competencias más básicas para desenvolverse en la vida. Si bien no todos los países en desarrollo muestran diferencias tan extremas en el aprendizaje, muchos están aún muy lejos de los niveles que aspiran a alcanzar. Reconocidas evaluaciones internacionales de alfabetismo y aritmética muestran que el estudiante promedio de los países de ingreso bajo tienen peor desempeño que 95 % de los estudiantes de los países de ingreso alto, es decir, ese niño recibiría atención especial si concurrieran a una escuela de un país de ingreso alto (Grupo Banco Mundial, 2018, p. 5).

El rezago escolar es una situación que afecta directamente el bienestar integral de cada niño y joven, ya que limita sus posibilidades de éxito al no desarrollar competencias básicas como capacidad para resolver problemas, pensamiento crítico, participación responsable en sociedad entre otras. Enciso (2018) menciona cifras del nivel básico, en donde la eficiencia terminal es de 98.7%, es decir, cifras cercanas al cero en lo que respecta al abandono escolar y la reprobación, sin embargo, en nivel secundaria aumenta considerablemente la reprobación 4.9 y un 4.2 la deserción, resultando en 87.8% la eficiencia terminal. Así mismo, Enciso atribuye este aumento en el rezago escolar al "bajo desarrollo organizativo en los servicios educativos; el insuficiente capital cultural de familias, estudiantes y docentes; el incremento de la deserción, reprobación e inasistencia escolar." (p. 43).

En México, el panorama sobre rezago escolar no es muy alentador, la complejidad del problema radica en las múltiples causas que lo originan. Existen políticas públicas orientadas a enfrentar este rezago, sin embargo, surgen nuevos obstáculos de acuerdo con la forma en que la propia sociedad enfrenta retos nuevos, la pandemia por el virus SARS CoV-2 presenta complicaciones de cobertura de

educación y calidad educativa por el confinamiento, al no poder realizar la dinámica de clases presenciales y recurrir a mecanismos de educación a distancia, con modalidades *e-learning*, *b-learning* entre otras.

De acuerdo con Enciso (2018), existen una basta cantidad de programas federales y estatales, respectivamente 15 y 347 orientados a contrarrestar el bajo desarrollo educativo, que se ubican en los rubros de infraestructura educativa, equipamiento, capacitación docente, gestión escolar y becas de distintos tipos. Al respecto, medidas contempladas en dichos programas, que van desde ampliación de horarios en jardines de niños, bonos a la asistencia de maestros, información para padres de familia vía boleta de calificaciones, transferencias condicionadas a la asistencia escolar, alfabetización a madres de familia hasta capacitación para comités escolares, han sido exitosas, con resultados importantes medibles en pruebas estandarizadas.

El rezago educativo es uno de los principales problemas que aqueja a México. A nivel nacional, en 2010, el porcentaje de población de 15 años y más que era analfabeta o no terminó la primaria o secundaria fue de 40.7%. El porcentaje de población no terminó la primaria fue 12.9%, lo que equivale a 10 082 386 personas. En Nuevo León se registra 28.8% de rezago educativo, lo que equivale a 958 035 individuos que son analfabetas o no terminaron los estudios de primaria o secundaria. Las personas que no terminaron la primaria ascienden a 282 141 (8.5%) (INEGI, 2010).

Los factores asociados al rezago escolar son múltiples, por lo que suelen ser estudiados desde dos enfoques. Un enfoque centra la atención en las variables intra escolares y el otro en las variables extraescolares (Espinoza, Castillo, González y Loyola, 2012). Entre los factores internos a las escuelas que intervienen en los resultados académicos están la asignación y administración de los recursos, la capacitación y las condiciones de trabajo de los docentes, los salarios, los planes de estudio, el modelo de docencia, la percepción y creencias de los profesores sobre los estudiantes. El enfoque extraescolar señala que las principales causas del rezago escolar son la situación socioeconómica, la cultura y el contexto familiar de los y las estudiantes.

> La pobreza, el desempleo, la baja escolaridad de los padres, la marginación, el embarazo a temprana edad, el consumo de drogas, la desintegración familiar, así como las bajas expectativas que las familias tienen de la educación son identificados como factores del contexto familiar que pueden desencadenar el rezago educativo (Muñoz Izquierdo, 2009, apud Zúñiga y Mendoza, 2017, p. 79-91).

Modelos teóricos

La motivación, dicen Ryan y Deci (2000), "es concerniente a la energía, la dirección, la persistencia y la equifinalidad-todos aspectos de la activación y de la intención" (p. 3). La motivación ha sido un asunto central y perenne en el campo de la psicología, dado que se encuentra en el corazón de la regulación biológica, cognitiva, y social. Quizás algo aún más importante, en el mundo real, la motivación es altamente valorada debido a sus consecuencias: la motivación produce. Este es por lo tanto un concepto prominente para aquellas personas en roles tales como el de dirigente, maestro, líder religioso, *coach*, proveedor de cuidados de salud, y padres, que implican el movilizar a otros para actuar.

La motivación es un factor trascendental para lograr un objetivo, a todos nos mueven diferentes cosas o incentivos, de tal forma, que las implicaciones de la motivación en relación con el rezago escolar son determinantes en mayor medida cuando las causas del rezago son académicas y en ciertos casos emocionales; de la motivación pueden surgir elementos que hagan al estudiante mejorar su rendimiento, alcanzar un mejor nivel en el desarrollo de competencias que le permitan no solo obtener mejores notas, sino tener un aprendizaje significativo.

Los hechos sociales deben ser considerados como cosas naturales. Esto significa que cuando tratamos de comprender una parte de la sociedad, como es la educación, en primer lugar, debemos suministrar una definición del fenómeno que se va a estudiar. Todas las sociedades tienen necesidad de una cierta especialización. Una de las funciones de la educación es preparar a la gente para el medio particular al que están destinados. No obstante, todas las formas de educación contienen un núcleo común que reciben todos los niños (educación básica). Toda sociedad precisa una similitud básica de pensamiento, valores y normas entre sus miembros para perseverar en la existencia. Este núcleo común trasciende al nivel medio superior, en el cual los estudiantes cuentan con un historial no solo académico, sino vivencial, social, definido por sus experiencias, aprendizajes y socialización en un medio donde generalmente se sienten cómodos y más importante, en donde transcurre la mayor parte de la primera etapa de su vida.

Por ende, la socialización en este período tiene implicaciones definitivas, por lo que el objeto de estudio de esta investigación, el rezago escolar puede disminuir al tener modelos a seguir, que resulten motivacionales y se origine una dinámica de hábitos de estudio, convivencia escolar, acción tutorial encaminada a mejorar el rendimiento académico.

Diseño metodológico: líneas de acción-proyecto SUMAR

Este Proyecto comprende líneas de acción, protocolos de seguimiento para el estudiante que se encuentre en rezago académico. La ejecución del Proyecto será en modalidad virtual, lo que conlleva realizar las actividades que contempla a distancia, supliendo los canales estándar de comunicación presencial.

Esto requiere fortalecer:

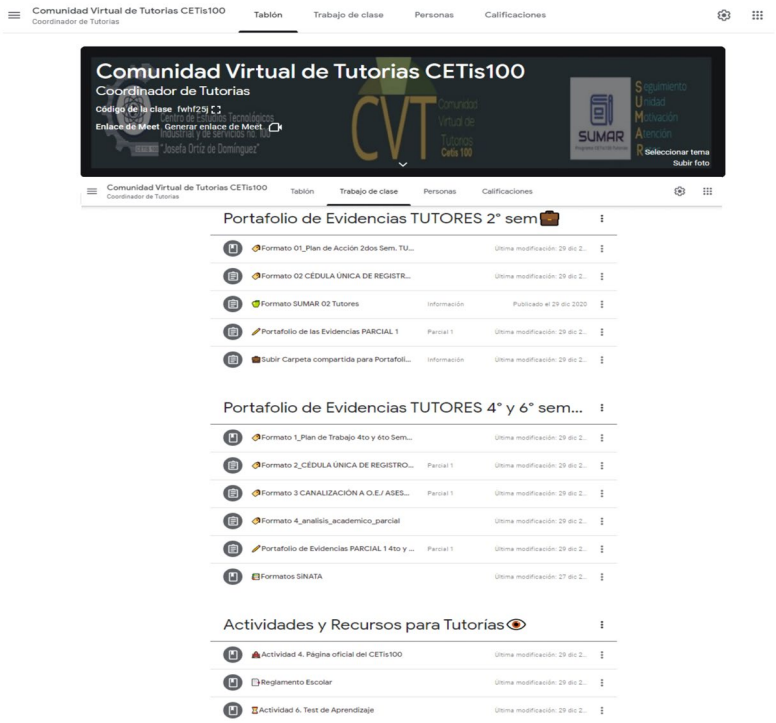
- Áreas de oportunidad para que el docente se sienta acompañado.
- Contar con personal administrativo de atención y comunicación entre los tutores de Grupo.
- Reuniones con tutor y docentes de Grupo.
- Formación de una comunidad virtual de docentes (ver figura 9) para el acompañamiento compartiendo experiencias sobre los casos de estudiantes que requieran una atención especializada.
- Estrategias para que el estudiante se sienta motivado y áreas de oportunidad para que las autoridades educativas del plantel apoyen a todos los actores que se involucran en el proceso académico del estudiante junto con el personal administrativo a cargo.
- La comunicación constante con padres de familia.
- El trabajo del Tutor de Grupo con el apoyo de Docentes, Estudiantes, Directivos, personal administrativo y Padres de familia, para seguir el protocolo y las líneas de acción del proyecto SUMAR.

Líneas de acción, cargo y tipo de intervención del proyecto

DIRECTOR: convoca a reunión a inicio de periodo escolar, con el subdirector y los jefes de departamento, para coordinar las actividades de apoyo a los estudiantes con peligro de reprobación, es decir que tienen un rezago académico que requiere la atención inmediata, solicitando al Coordinador de Tutorías exponga las incidencias para el seguimiento de estos casos.

SUBDIRECTOR: Coordina a los Jefes de Departamento de Servicios Docentes y Escolares de ambos turnos. En reuniones de academia, con los docentes, tutores y Coordinadores de Tutoría, establecer las líneas de acción con la información recabada, coordinados con los Jefes de Docentes y de Servicios Escolares y dirigidos por el subdirector del plantel.

Figura 9. Comunidad Virtual Tutorías CETis100.



Fuente: SUMAR, 2020.

JEFE DE DEPARTAMENTO DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS: Coordinar al personal de Prefectura. Realiza informe de los estudiantes que no hayan tenido el comportamiento adecuado en el período que comprende el parcial, esta información recabada es para saber el motivo de su comportamiento o bien saber por qué no entra a clases, lo entrega al coordinador de tutorías del turno correspondiente.

JEFE DEL DEPARTAMENTO DE SERVICIOS ESCOLARES: Coordina a los involucrados de las siguientes oficinas.

JEFE DE OFICINA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA que incluye Psicólogo (Atención Psicológica) y Orientación Educativa: Dar a conocer a los estudiantes el reglamento del plantel; orientar a los estudiantes respecto a las acciones a realizar cuando presentan problemas de reprobación. (Artículo 29 del Reglamento de Control Escolar de

la DGETI); realizar estudios de las condiciones socioeconómicas y culturales en que se desenvuelven los estudiantes y analizar las causas que influyen en los educandos que presentan problemas de conducta, adaptación, inasistencia, reprobación y deserción escolar, a fin de orientarlos para que puedan superar sus deficiencias, o bien canalizarlos a instituciones especializadas.[18]

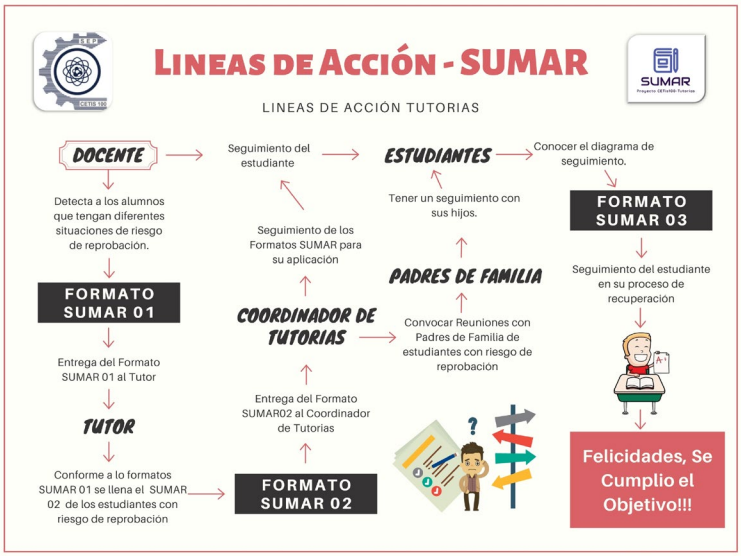
Jefe de Oficina Servicios Escolares: Entregar reportes al tutor de los casos con riesgo con el índice de reprobación y convocar a Reuniones de Padres de familia con los estudiantes con la problemática.

Jefe del Departamento de Servicios Docentes: Coordinar las acciones del Docente; apoyar y coordinar las acciones del Coordinador de Tutoría en ambos turnos y realizar los horarios de asesorías de los docentes que tienen esa comisión y entregar al Tutor, la disposición de horarios para la atención a los estudiantes contará con dos modalidades: *online* (síncrona) o bien *offline* (asíncrona) a contraturno.

Coordinador de Tutoría: Apoyar y coordinar las acciones a los Tutores, así como un acompañamiento durante todo el proceso y dar a conocer las líneas de acción escolar a toda la comunidad del plantel (ver figura 10); entrega de las Líneas de Acción del Proyecto SUMAR a los Tutores (ver figura 11); seguimiento de Formato SUMAR 01 (ver figura 12); integrar en la CVT (Comunidad Virtual de Tutoría) el Diagrama de Seguimiento del Proyecto SUMAR (ver figura 13); en reuniones virtuales de Academia, entregar a los docentes los resultados del seguimiento de los tutores y analizar los casos que requieran atención inmediata para su recuperación y asistir a las reuniones que convoca el Jefe de Servicios Escolares con padres de familia de aquellos estudiantes que están en situación de riesgo, en la cual el tutor de grupo hace entrega del reporte de incidencias.

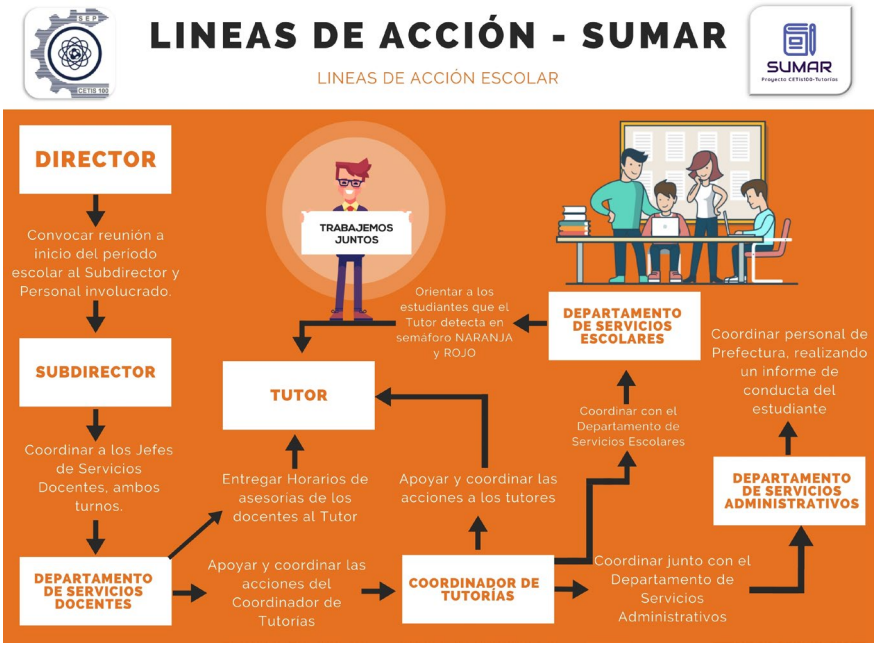
[18] Estas acciones son las que se sugieren para fortalecer el proyecto SUMAR son tomadas del *Manual Organizacional de la DGETI*.

Figura 10. Líneas de acción escolar.



Fuente: Elaborado por los autores (2021).

Figura 11. Líneas de acción tutorías.



Fuente: Elaborado por los autores (2021).

Figura 12. Formato SUMAR 01.

Centro de Estudio Tecnológico industrial y de servicios 100 "Josefa Ortiz de Dominguez"

Proyecto de Atención a estudiantes "SUMAR"

Detección de estudiantes con riesgo de Reprobación

Formato: SUMAR01

GRUPO | Total de estudiantes | Turno: | Fecha:

SUMAR — Proyecto Estrategia Tutorías

CETis 100 — Centro de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios No. 100 "Josefa Ortiz de Dominguez"

	Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombres	Álgebra		Inglés I		Química I		Tecnologías de la Información y la Comunicación		Lógica		Lectura, Expresión Oral y Escrita I		Observaciones			
				Coloca el numero de inasistencias	Semáforo: Elegir color	Coloca el numero de inasistencias	Semáforo: Elegir color	Coloca el numero de inasistencias	Semáforo: Elegir color	Coloca el numero de inasistencias	Semáforo: Elegir color	Coloca el numero de inasistencias	Semáforo: Elegir color	Coloca el numero de inasistencias	Semáforo: Elegir color	Total de inasistencias por estudiante en sus asignaturas	Semáforo Rojo	Semáforo Naranja	Semáforo Amarillo
1																0	0	0	0
2																0	0	0	0
3																0	0	0	0
4																0	0	0	0
5																0	0	0	0
6																0	0	0	0
7																0	0	0	0
8																0	0	0	0
9																0	0	0	0
10																0	0	0	0
			Numero total de Inasistencia	0.0		0.0		0.0		0.0		0.0		0.0		0	0	0	0
			Numero de Asistencia por Gpo:	0		0		0		0		0		0					
			Rojos		0		0		0		0		0		0				
			Naranjas		0		0		0		0		0		0				
			Amarillo		0		0		0		0		0		0				

Fuente: Elaborado por los autores (2021).

Figura 13. Diagrama de seguimiento.

Fuente: Elaborado por los autores (2021).

Tutor: Proporcionar a sus tutorados el manejo de técnica y hábitos de estudio; Dar a conocer a sus tutorados el Diagrama de Seguimiento del Proyecto sumar (ver figura 14); dar a conocer el *Reglamento Escolar*; proporcionar información sobre las causas de reprobación por medio de la página oficial del plantel (https://cetisno100.goodbarber.app/); comunicación virtual continua con los docentes que imparten clases a sus tutorados, notificar las incidencias como parte integral de la Comunidad Virtual de Tutoría (ver figura 9), sitio web proyecto sumar (página sumar, ver figura 16) y recibir los formatos sumar 01 de los maestros que atienden al grupo y realizar el concentrado de los formatos de las asignaturas y/o submódulos del grupo de estudiantes que estén semáforo color amarillo y/o rojo y entregar al Coordinador de Tutorías el formato sumar 02 (ver figura 15).

Figura 14. Formato sumar 02.

Centro de Estudio Tecnológico industrial y de servicios 100 "Josefa Ortiz de Dominguez"

Proyecto de Atención a estudiantes "SUMAR"

SUMAR

Formato SUMA02 FECHA:

Datos de Identificación del Docente que presenta el Reporte

DOCENTE		ASIGNATURA O SUBMODULO	
GRUPO(S)		SEMESTRE	
ESPECIALIDAD		PERIODO:	

Parámetros del Reporte

1. Asistencia	2. Participación	3. Actividades	4. Trabajo Colaborativo	5. Actitud
Colcar en porcentaje de Asistencia cuando el numero total es el 100%, reportar si sus inasistencias son 30% o mayor por parcial	Seleccionar 1) Poca 2) Nula 3) Indisciplina	Seleccionar 1) Entrega mas del 30 % y Menos del 50% 2) Menos de 30% o No Entrega Actividades	Seleccionar 1) Poca 2) Nula 3) Indisciplina	Describir el tipo de situación que presenta al incumplimiento debido al comportamiento o actitud del estudiante(a)

Datos del estudiante:

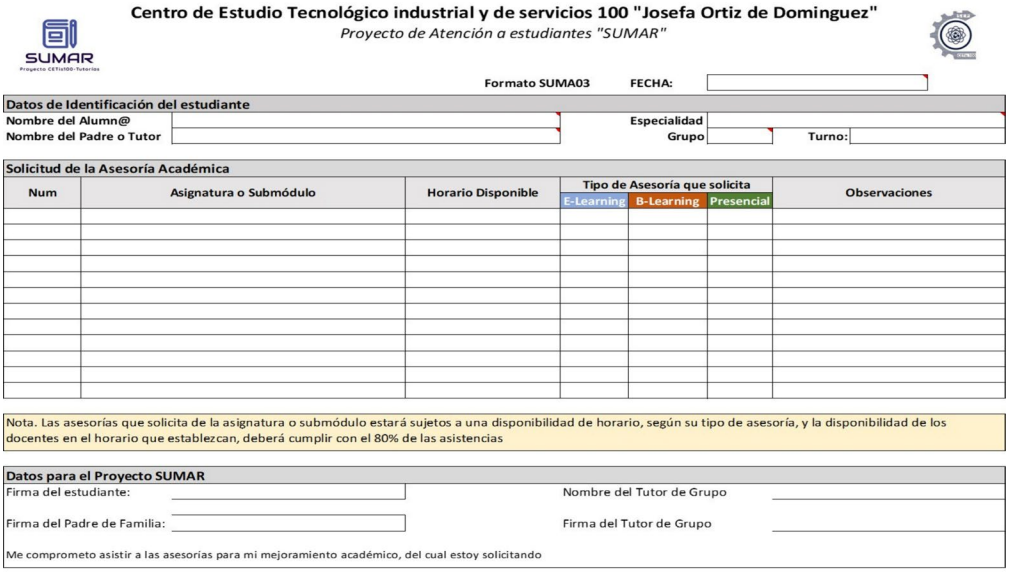
Grupo	Apellidos	Nombre(s)	Asistencia	Participación	Actividades	Trab. Colabor.	Actitud

Datos para el programa SUMAR

Nombre del Tutor:		Firma de Entrega	
Nombre del Coordinador de Tutorias		Firma de Entrega	
Nombre del Docente		Firma de Entrega	

Fuente: Elaborado por los autores (2021).

Figura 15. Formato SUMAR 03.



Centro de Estudio Tecnológico industrial y de servicios 100 "Josefa Ortiz de Dominguez"

Proyecto de Atención a estudiantes "SUMAR"

SUMAR
Proyecto CETis100-Tutorías

Formato SUMA03 FECHA:

Datos de Identificación del estudiante

Nombre del Alumn@ | Especialidad
Nombre del Padre o Tutor | Grupo | Turno:

Solicitud de la Asesoría Académica

Num	Asignatura o Submódulo	Horario Disponible	Tipo de Asesoría que solicita			Observaciones
			E-Learning	B-Learning	Presencial	

Nota. Las asesorías que solicita de la asignatura o submódulo estará sujetos a una disponibilidad de horario, según su tipo de asesoría, y la disponibilidad de los docentes en el horario que establezcan, deberá cumplir con el 80% de las asistencias

Datos para el Proyecto SUMAR

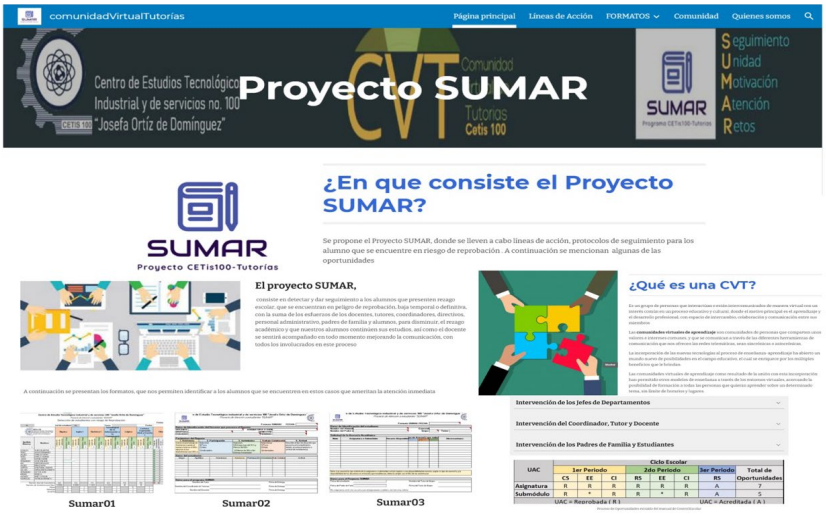
Firma del estudiante: | Nombre del Tutor de Grupo

Firma del Padre de Familia: | Firma del Tutor de Grupo

Me comprometo asistir a las asesorías para mi mejoramiento académico, del cual estoy solicitando

Fuente: Elaborado por los autores (2021).

Figura 16. Página del Proyecto SUMAR (Seguimiento, Unidad, Motivación, Atención, Retos).



Fuente: Elaborado por los autores (2021).

Docente: Detectar en cada parcial, en la semana de evaluación, a los estudiantes que presenten las siguientes situaciones: (sumar 01): 30% o más de inasistencias; Poca participación, apatía, indisciplina; Incumplimiento de actividades; Poca o nulo trabajo colaborativo o actitudes que supongan problemas de salud. Y además, detección de estudiantes con incidencias, mediante el llenado del Formato SUMAR 01: (ver figura 12) que proporciona el Jefe del Departamento de Servicios Docentes. Verificar el semáforo: Rojo= Alerta máxima: Se asigna color Rojo cuando el alumno "No entregan Actividades, no se han contactado o bien no asisten a clases"; Naranja= Precaución: Se asigna el color Naranja para aquellos alumnos que entregan algunas de actividades asignadas en la semana, pero no las realiza completas o bien requiere reforzamiento, asisten ocasionalmente a clases; Amarillo= Prevención: Se asigna el color Amarillo para aquellos alumnos que entregan la mayoría de actividades asignadas en la semana, asisten ocasionalmente a clases. Nota: podrá dejar en blanco si considera es ocasional esta incidencia. Y, por último, entregar formato sumar 01 al Tutor de Grupo el primer día de semana de evaluación.

Padres de Familia: Asistir cuando se les solicite a las reuniones virtuales por alguna situación que involucre a su hijo(a), para su atención y seguimiento del Proyecto. De no poder asistir se puede reprogramar la reunión o bien que el padre de familia designe a algún tutor para que asista y firme la bitácora digital de asistencia; informar al tutor alguna situación que incida en el desempeño de su hijo y asistir a las reuniones virtuales a las que sea convocado por las autoridades del plantel; consultar periódicamente los medios oficiales de comunicación del plantel para informarse de la programación de reuniones e información relevante.

Estudiantes: Los estudiantes con alguna situación de riesgo de reprobación por motivo de bajo rendimiento académico deberán solicitar al tutor apoyo para atender su problemática y asistir a las asesorías virtuales, realizando en forma responsable las actividades indicadas por el asesor; en caso de que la problemática sea por motivos académicos: llevar un formato de solicitud de asesoría sumar 03 (ver figura 15), que corresponde a la atención académica de la(s) asignaturas o submódulos de los que requiere apoyo (sin importar si aún no se tienen las calificaciones de la(s) asignaturas de manera tal que antes de llegar a reprobar pueda solicitar apoyo y mejorar su rendimiento académico) y si es una asignatura(s) o submódulo(s) que ya reprobó deberá llenarlo con los datos solicitados con el nombre de la asignatura o módulo, el tipo de modalidad por la cual estará atendido y asistir a

todas las sesiones en el horario establecido y entregado por el tutor debe cumplir mínimo con 80% de su asistencia. Y, además, solicitar al tutor le proporcione el horario de las asesorías, las cuales serán virtuales a contraturno, con docentes de la asignatura o submódulo que solicita.

A modo de conclusiones

La implementación del proyecto que describe esta investigación está en curso, con resultados medibles periódicamente por parciales de 4-5 semanas, utilizando los instrumentos aquí señalados (recursos digitales, formatos, evaluaciones, asesorías, capacitación, trabajo colaborativo, estrategia de seguimiento a estudiantes, webinars entre otros), todo con un propósito de detección oportuna y atención a estudiantes con que presentan factores que supone rezago académico.

Como resultado de la investigación, concluimos que el rezago escolar es una condición que presenta un estudiante, que consiste en cierto nivel de atraso académico respecto a otros que puede complicarse hasta la reprobación. Impacta en el bienestar integral del estudiante, es un fenómeno social que deteriora su desarrollo pleno, incluso, limita su participación en la dinámica escolar regular. El estatus irregular afecta al estudiante, originando complicaciones como: reprobación, inseguridad, baja autoestima, ansiedad y depresión hasta llegar al abandono escolar.

La clave del éxito de la solución de un problema radica en la detección y análisis de sus causas para poder identificar estrategias de solución. Las causas del rezago escolar están bien delimitadas y son originadas por múltiples factores. Desde la óptica de la experiencia profesional de los docentes se obtienen datos significativos que dan luz a la comprensión del problema contextualizado, de tal forma que se puedan establecer líneas de acción para afrontarlo. Se logró analizar los diferentes factores que intervienen en que el estudiante incida en un bajo rendimiento académico como son la falta de hábitos de estudio, desinterés, indisciplina, entre otros factores que predominan en esta etapa.

Una comunicación eficaz, es una herramienta esencial para el logro de los objetivos, así como la asimilación de los roles y responsabilidades de los agentes de cambio, que son todos los participantes en la dinámica escolar: estudiante, docentes, jefes de departamento (escolares y docentes), padres de familia. En la medida en la que el estudiante se involucre en su proceso de regularización, serán alcanzados los objetivos, nada es más valorado que aquello que se alcanza con esfuerzo, tenacidad, responsabilidad y disciplina. Dar respuesta a esta necesidad de disminuir el rezago escolar es obligación de toda la comunidad del plantel, más

aun, con el incremento del riesgo que trae consigo el confinamiento. Es preciso implementar un seguimiento puntual a todos los estudiantes que estén en situación de alerta (semáforo naranja o rojo: Formato SUMAR 01) y aplicar el protocolo que permite la regularización y el buen desempeño académico.

Con base en el análisis de los datos recopilados en la presente investigación y al aporte bibliográfico, se recomienda: Capacitar al personal docente-tutor en recursos digitales que oferta la CVT (Comunidad Virtual de Tutoría), con un repositorio de materiales de manera que puedan atender eficientemente su acción tutorial; capacitar al personal administrativo de apoyo al Proyecto en el manejo de la CVT, quienes realizarán el monitoreo de estudiantes; involucrar al estudiante para que conozca y practique hábitos de estudios que favorezcan su aprendizaje en la modalidad a distancia, organice su tiempo para cumplir con las actividades de las asignaturas que cursa y no solo las que le interesan, que integre sus conocimientos y se sienta motivado para lograr un verdadero aprendizaje significativo; aconsejar a los docentes la adaptación de sus estrategias y planeaciones, tomando en cuenta aprendizajes esenciales, rediseñando sus recursos para la atención de estudiantes a distancia (aulas virtuales).

En otro orden de cosas programar webinars con temas socioemocionales por medio de convenios con universidades que cuenten con carreras de psicología o perfiles afines y, también, *webinars* para padres de familia con temas enfocados a la atención y apoyo a sus hijos en tiempos de pandemia.

Y para finalizar, también se recomienda, realizar revisiones puntuales al proyecto de regularización propuesto para ajustar las líneas de acción encaminadas a disminuir el rezago escolar; extender a toda la comunidad docente la invitación para que participen activamente en la mejora de este proyecto, alimentándolo con propuestas para mejorar los resultados; asumir el rol que corresponda a cada integrante de la comunidad escolar, con empatía, responsabilidad e interés; vincular este proyecto con nuevas propuestas que contribuyan a lograr la excelencia académica y garantizar la eficiencia terminal de los estudiantes y dignificar la figura del Tutor para que pueda desempeñar sus funciones exitosamente, con la descarga académica que requiere para ello y de esta forma cada vez sea más atractivo desempeñar este importante rol.

Referencias

Banco Mundial. (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education

Enciso, A. (2018). Crece el rezago entre alumnos de la educación media superior. Periódico *La Jornada*. 2018.5, https://www.jornada.com.mx/2018/12/05/sociedad/043n1soc

Ryan, R. y Deci, E. (2000). *La teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. American Psychological Association* http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryan-deci_spanishampsych.pdf

Zúñiga, M. y Mendoza, E. (2017). Factores intra y extraescolares asociados al rezago educativo en comunidades vulnerables. *Revista de Educación Alteridad*. 2017.1. https://www.redalyc.org/jatsRepo/4677/467751868007/html/index.html

Capítulo 9
JANELAS E REDES NO EXERCÍCIO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL DE PSICÓLOGAS(OS) ESCOLARES: UMA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA NA PANDEMIA

Denise Mesquita de Melo Almeida
Tamiris Lopes Ferreira
Alexandra Ayach Anache

Recria tua vida, sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça. Faz de tua vida mesquinha um poema.
(Cora Coralina, 2013)

Este trabalho relata a experiência de produção de uma metodologia de formação continuada em rede de psicólogas(os) escolares ocorrida ao longo do ano de dois mil e vinte, no interior do estado de Mato Grosso do Sul-Brasil. Em meio ao contexto pandêmico de COVID-19 que vem assolando nosso país e o mundo todo, uma pesquisa em desenvolvimento[19] sobre a formação de psicólogas(os) para a promoção da educação inclusiva possibilitou a constituição da Rede Psicólogas(os) Escolares e Educacionais da Grande Dourados-MS. Essa Rede tem gestado e implementado um importante processo de formação continuada de psicólogas(os) escolares, por essa razão é o objeto de análise ao qual nos referimos nesta oportunidade.

[19] Pesquisa de autoria de Denise M. de M. Almeida, da Universidade Federal da Grande Dourados-BR, intitulada 'Psicologia e Atendimento Educacional Especializado: desafios e possibilidades para a produção da educação inclusiva da Educação Básica ao Ensino Superior em Mato Grosso do Sul', que desde a primeira fase desenvolvida durante o estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – BR, sendo realizada sob a supervisão de Alexandra A. Anache.

Tardif (2000, p. 21), em estudo sobre a epistemologia da prática profissional de professores e suas consequências para o exercício do magistério, argumentou sobre a necessidade de professores universitários da área da Educação refletirem também sobre suas próprias práticas de ensino. Para o autor, comumente a vivência docente destes profissionais fica fora do campo de observação, sem constituir objeto de pesquisa, nem permitir reflexões sobre as práticas e fundamentos pedagógicos no ensino superior. Com isto, permite-se que – com o passar do tempo – a relação do docente com o conhecimento e com o ensino "adquira a opacidade de um véu que turva a visão e restringe as capacidades de reação" (Tardif, 2000, p.21).

Nós compartilhamos dessas preocupações do autor, embora nossa prática docente na formação de psicólogas(os) não tenha sido diretamente pautada como centro das atenções no processo aqui relatado. Contudo, as ações que conduzimos cotidianamente estiveram presentes, atravessando todas as atividades propostas e reflexões desempenhadas na Rede. Além disso, as urgências impostas pelo contexto pandêmico intensificaram os condicionantes que transformaram nossas práxis docente em impulso. Assim, em conduta solidária e colaborativa, direcionamos nosso olhar simultaneamente às vivências de psicólogas(os) no exercício de sua atividade profissional e aos processos de formação de psicólogas(os) escolares e educacionais em busca de "recriar" tais experiências, "remover as pedras", "plantar", "recomeçar" –conforme sugeriu a poetisa brasileira, Cora Coralina (2013).

Neste cenário, na pesquisa que deu origem à Rede colocamos em destaque as reflexões de psicólogas(os) e/ou licenciadas(os) em Psicologia da região da Grande Dourados-MS em busca dos sentidos que produzem para as ações que desempenham em suas interações para a promoção da educação inclusiva. Tomamos por objetivo central conhecer os desafios e possibilidades das ações psicológicas para a produção da educação inclusiva na Educação Básica no estado de Mato Grosso do Sul, e, por objetivos específicos: (a) conhecer as demandas apresentadas pelas diferentes comunidades acadêmicas a psicólogos e licenciados em Psicologia; (b) os sentidos que estes profissionais produzem a tais demandas no contexto da produção da Educação Inclusiva; bem como, (c) as estratégias que delineiam no exercício de sua atividade profissional para que suas intervenções (acolhimento e manejo das demandas) convertam-se efetivamente em ações direcionadas à promoção de uma educação para todos.

Os efeitos da pandemia do COVID-19 ocasionaram dificuldades para a realização das ações dessa pesquisa na forma em que foram propostas fora do contexto pandêmico. Em resposta a tais imperativos, ajustamos os procedimentos metodológicos e transformamos as visitas, entrevistas e encontros presenciais em

descobertas de janelas virtuais para compartilhar as vivências com distanciamento social. As janelas virtuais constituíram um instrumento fundamental tanto para a realização da pesquisa, quanto para o processo de constituição da Rede de Psicólogas(os) Escolares e Educacionais da Grande Dourados – MS, pois viabilizaram a aproximação entre as(os) psicólogas(os), garantindo meios para a identificação de necessidades comuns e a produção coletiva de estratégias para superação. Desde então, a Rede vem desempenhando um papel importante junto às(aos) psicólogas(os) da região, mediando a produção de relações de pertencimento à área da Psicologia Escolar, bem como oferecendo suporte técnico e conceitual para o delineamento das ações desempenhadas por estas(es) profissionais no contexto educacional, sobretudo no período da pandemia de COVID-19.

Neste trabalho, partilhamos os caminhos percorridos no processo de constituição da Rede e do desenvolvimento de uma proposta inovadora por ter sido desenhada no percurso do exercício profissional de Psicólogos e Psicólogas que atuam no campo da Educação. Neste percurso, as experiências de vida dos(as) participantes ganharam centralidade e subsidiaram as reflexões e a execução das ações que, paulatinamente, foram rompendo com a concepção tradicional de formação alinhada com a perspectiva reprodutivista, onde a(o) estudante, no caso a(o) psicóloga(o) ocupa o papel de expectador em cursos de formação continuada. Essa compreensão se inspira nas contribuições de Mitjáns Martínez e González Rey (2019), que entendem que o desenvolvimento profissional ocorre quando mobiliza recursos subjetivos, integrando as vivências que antecedem a escolha da profissão.

Neste sentido, a teoria da subjetividade fundamentada na perspectiva Cultural-histórica tem sido uma via inspiradora para as autoras deste trabalho, vez que os processos formativos, abordados por matrizes teóricas diferentes, sinalizaram sobre a importância de investimentos nas mudanças curriculares de cursos de graduação que proporcionem espaços para o campo educacional. (Santos; Toassa, 2015). Portanto, a continuidade dos estudos merece ser incorporada ao conjunto de atividades do exercício profissional do campo da Psicologia Escolar, servindo de guia para reflexões e produções teóricas compromissadas com a transformação da realidade, conforme Meira, (2003); Souza, Silva, Yamamoto (2014); Lopes e Silva, (2018). Sobre o valor heurístico de se considerar as dimensões subjetivas nos processos formativos foram exaltados por Marinho-Araújo e Neves (2007) na afirmação que se segue:

> Conduzir uma formação continuada em serviço requer um mergulho em uma prática real, em que o processo de compreensão do contexto e do sujei-

> to-profissional é partilhado, vivificado e dialeticamente re-significado pelos inúmeros sentidos da experiência, da subjetividade, dos processos relacionais. Adentrar nesse universo, sedutor mas extremamente desafiante, pressupõe escolhas éticas, compromissos sócio-políticos e uma intencionalidade constantemente aguçada. (Marinho-Araújo e Neves, 2007, p. 70, grifo do autor).

O processo de formação não se esgota com a finalização de cursos de graduação e pós-graduação, é um contínuo, visto que ele não está circunscrito apenas ao ambiente acadêmico, mas certamente, ele se constitui um espaço de produção e disseminação de conhecimentos que visa a transformação da sociedade. E é desse lugar que docentes da educação superior dialogam com os seus pares que exercem a função de desenvolverem a Psicologia Escolar e Educacional nas redes de educação básica na perspectiva da Educação Inclusiva, por ser um princípio norteador das políticas educacionais brasileiras que visam prover condições para que todos tenham acesso à educação em todos os níveis e modalidades de ensino, onde se inclui o campo da Educação Especial.

Registre-se que mediante a situação de crise decorrente da pandemia, que contribuiu para o aprofundamento das desigualdades sociais, a ação desta rede se mostrou profícua para a criação de ações que colaboraram para o enfrentamento dos impactos deste fenômeno na vida escolar e reafirmaram o quanto é necessário considerar a produção de sentidos subjetivos das experiências vividas nas ações e relações profissionais. Concordamos com Leal; Melo; Sales (2020) quando afirmaram que esta situação requer que o (a) psicólogo (a) escolar, da educação básica à educação superior faça reflexões sobre a sua atuação, o que requer propostas que fomentem a construção de práticas científico-profissionais.

Referencial teórico-metodológico

Conforme já anunciamos, o processo de preparação para o exercício da profissão se inicia antes do ingresso no curso de graduação em Psicologia, a partir dos sentidos subjetivos produzidos ao longo das experiências vivenciadas no curso da vida dos seres humanos, os quais são subjetivados e se expressam nas ações humanas. (Mitjáns Martínez e González Rey, 2019). Nesta perspectiva é necessário compreender que a Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica visa compreender a complexidade das ações humanas, sendo a atividade profissional uma de suas formas de expressão; que a aprendizagem integra as dimensões afetivas e cognitivas e as contradições do desenho curricular proposto e executado por

meio das ações e relações que movimentam a vida dos ambientes educacionais.

A Teoria da Subjetividade, visa superar a dicotomia entre social-individual, afeto-cognição, por compreender que a subjetividade é a "capacidade humana onde as emoções adquirem um caráter simbólico, levando à formação de novas unidades qualitativas que constituem uma definição ontológica diferente dos fenômenos humanos," (Mitjáns Martínez e González Rey, 2019, p. 15). As referidas unidades se expressam por meio dos sentidos subjetivos e das configurações subjetivas. Portanto, a subjetividade não é um processo individual, mas ela é entendida como sistema onde a subjetividade individual e a social estão implicadas e se movimentam de forma contraditória e se "constituem de forma mútua" (Mitjáns Martínez e González Rey, 2019, p. 15) e assimétrica.

A subjetividade individual é considerada como uma instância da personalidade que possui uma relativa estabilidade, e é entendida como "uma configuração das configurações" pois ela participa nas ações do indivíduo, contudo sem determiná-la a priori. [..] (Mitjáns Martínez e González Rey, 2019, p. 17). A configuração subjetiva é a principal unidade da subjetividade individual e da personalidade, organizando-se no curso da ação como "sentidos subjetivos da configuração subjetiva da ação". (Mitjáns Martínez e González Rey, 2019, p. 17.) A subjetividade social é constituinte das dimensões subjetivas do ser humano e configura-se nas relações dos participantes que habitam os lugares (instituições de um modo geral), os quais são parte da engrenagem do sistema social.

Os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais que são produzidas no curso da experiência de vida das pessoas, quando mobilizadas pelos eventos da qual participa e se afeta. Trata-se de um "processo que integra em um único momento, a síntese subjetiva de experiências anteriores com o momento atual." (Muniz e Mitjáns Martínez, 2019, p. 31). As autoras referenciadas, seguindo os contributos de González Rey (2017) afirmaram que:

> Os sentidos subjetivos participam de uma configuração subjetiva como "flashes emocionais-simbólicos", perante a experiência vivida pela pessoa, em um movimento de fluxo contínuo, em que sentidos subjetivos que participam de uma configuração subjetiva específica podem fazer parte de outras configurações subjetivas e emergirem de forma diferenciada nas ações da pessoa (Muniz e Mitjáns Martínez, 2019, p. 31).

Neste trabalho, evidenciou-se a importância de compreendermos a configuração subjetiva da ação dos participantes da rede por ela integrar os sentidos

subjetivos produzidos no curso das suas vivências, as quais podem se expressar nas ações e relações que se expressam por meio de suas ações no âmbito de seu trabalho. Neste processo, pode-se identificar como os aprendizados consolidados sobre conceitos, valores, movimentam as suas decisões sobre assuntos que abordam os temas que circulam nestes espaços, como a questão da deficiência, por exemplo, etnia, gênero, violência, entre outros. Soma-se a isso as experiências gestadas no exercício profissional. Assim, a dinâmica estabelecida nas relações com os pares, estudantes, gestores e familiares integram a subjetividade social da escola, movimentadas pela produção de sentidos subjetivos de seus membros. "Isso não significa adaptação a uma subjetividade social dominante, significa uma subjetividade social em processo por meio de seus diferentes agentes e sujeitos" (Mitjáns Martínez e González Rey, 2019, p. 15). Agente é um conceito inspirado nas contribuições de Arendt (2010), que entende que o agir e o falar produzem o sentido à nossa existência, possibilitando-nos condições de compreender os fenômenos humanos. O conceito de sujeito cultural-histórico expressa-se no curso de sua ação, na medida em que tem possibilidades de interagir e refletir junto com os seus pares sobre as ações e propor mudanças nos diferentes locais em que atua. (Anache e Martins, 2019).

O processo formativo requer atenção às dimensões subjetivas dos profissionais, pois sabe-se que o exercício profissional de muitos psicólogos(as) se orienta por meio de suas experiências de vida, as quais merecem atenção, para que elas se constituam em mola propulsoras para as reflexões produzidas com base no encontro e confronto com os referenciais teóricos, metodológicos, com as vivências dos seus pares e professores(as) que planejaram e executaram a proposta em curso. A função precípua deste processo formativo no exercício profissional é possibilitar condições para que os seus participantes produzam novas compreensões sobre o tema em referência e sobre a as interlocuções entre a teoria e a prática; autoavaliação sobre o exercício profissional e com isso, construir ações que avancem para a superação dos problemas apresentados em seu cotidiano e ampliação dos interesses pertinentes ao exercício profissional.

Procedimentos metodológicos

O surgimento da Rede se deu no contexto de uma pesquisa em desenvolvimento. Portanto, ao mesmo tempo em que permitiu encontros, trocas e processos formativos, também possibilitou a produção de informações que deram a conhecer sobre a formação e o exercício da atividade profissional de psicólogas(os) em sua

relação com a promoção da inclusão em ambientes escolares nessa região do estado. Partimos de uma pesquisa exploratória, que de acordo com Gil (2002, p. 41) é um tipo de pesquisa capaz de "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito". Conforme o autor, seu planejamento é bastante "flexível e permite a consideração de variados aspectos relativos ao fato estudado", podendo envolver desde levantamento bibliográfico, entrevistas, análise de exemplos, entre outros (Gil, 2002, p. 41).

Em nossa exploração desempenhamos o seguinte percurso: (1º) delineamos o contorno territorial da região na qual nossa atenção seria concentrada – a saber, a região da Grande Dourados – MS; (2º) realizamos o mapeamento o público alvo da investigação - todas(os) as(os) psicólogas(os) institucionalmente vinculadas(os) às secretarias municipais e estadual de Educação desta região no ano de dois mil e vinte; (3º) realizamos entrevistas individuais, de caráter qualitativo com o apoio de roteiro semiestruturado; e, (4º) transcrevemos, codificamos e categorizamos as informações produzidas. As análises foram referenciadas nas contribuições da teoria da subjetividade fundamentada na perspectiva Cultural-histórica, a qual entende o sujeito como ser ativo, relacional, histórico, artífice do processo de transformação da realidade. Portanto, o trabalho em rede, visando contribuir para o aprimoramento profissional, construiu junto com as(os) participantes condições para que as(os) envolvidas(os) criassem ações que visavam a superação dos desafios impostos pela situação da crise sanitária. Os processos criativos são carregados de emocionalidade, onde o ser humano tem a possibilidade de transcender os limites circunscritos pelas suas condições de vida.

Delineamento do contorno territorial da região de abrangência da pesquisa

Para o delineamento da região de abrangência do estudo selecionamos Dourados-MS como ponto de referência. Este município abriga três cursos de Psicologia, entre eles, o curso oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados – local onde essa pesquisa está ancorada. Além disso, para definir o universo de alcance da investigação utilizamos o critério de território empregado pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul para selecionar os municípios partícipes. Portanto, de acordo com esse critério, integraram o universo regional delineado no escopo de nosso trabalho os doze municípios que, em conformidade com o Anexo II do Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002 do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul compõem o território educacional da Região

da Grande Dourados-MS. A saber: Caarapó, Deodápolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí, Laguna Carapã, Rio Brilhante e Vicentina (Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, 2016, p. 16).

Mapeamento do público alvo

Para mapear as(os) psicólogas(os) institucionalmente vinculadas(os) a estas secretarias municipais e estadual de Educação combinamos estratégias como o estabelecimento de contato por comunicação telefônica, envio de e-mails aos diferentes órgãos e setores institucionais, e envio de mensagens pela rede social WhatsApp. Tais estratégias tiveram por objetivo proporcionar a descoberta da existência de psicólogas(os) no conjunto de seus corpos funcionais, sua lotação, identificação, autorização e meios para o contato direto e a obtenção de entrevistas.

Com isso, produzimos o seguinte panorama: onze psicólogas vinculadas diretamente a sete secretarias municipais de Educação da região - duas em Caarapó, três em Dourados, uma em Fátima do Sul, uma em Glória de Dourados, duas em Maracajú, uma em Rio Brilhante, e, uma em Vicentina. Identificamos também onze profissionais com vínculo institucional estabelecido através da Secretaria Estadual de Educação. Essas(es), lotadas(os) em escolas estaduais na região, com atuação especificamente situada no Projeto Avanço Jovem na Aprendizagem (AJA) - uma ação pedagógica promovida pela Coordenadoria de Psicologia Educacional da Secretaria Estadual de Educação direcionada à promoção da inclusão escolar por meio da correção da distorção idade/série. As(os) psicólogas(os) atuantes nessa ação pedagógica estavam distribuídas(os) nos seguintes municípios: uma em Caarapó, cinco em Dourados, uma em Deodápolis, uma em Fátima do Sul, uma em Itaporã, uma em Maracajú, e, uma em Rio Brilhante.

Ao todo, o mapeamento realizado revelou a existência de vinte e duas(dois) psicólogas(os) atuando na área escolar, com vínculos diretos às secretarias municipais e estadual de Educação, e, lotadas(os) na Região da Grande Dourados-MS. Destacamos que, dentre estes(es) profissionais, dois optaram por não participar da pesquisa, nem do processo de constituição da Rede.

Convém observar, que durante o período de realização da pesquisa (o ano de dois mil e vinte) a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul abrigava, além das(os) profissionais já mencionadas(os), outras quatorze psicólogas(os). No entanto, as(os) mesmas(os) não eram lotadas(os) em unidades e/ou setores situados especificamente na Região da Grande Dourados, embora sua atuação se estendesse em atenção a todo o sistema educacional da Rede Estadual.

Assim, por sua lotação se localizar na capital do estado -Campo Grande-, estas(es) psicólogas(os) foram consideradas(os) externas ao escopo da pesquisa.

Entrevistas

Conforme mencionamos, a maioria das(os) psicólogas(os) identificadas pelo mapeamento participaram da pesquisa e contribuíram no processo de constituição da Rede, apenas duas(duas) optaram por não participar do processo. O projeto inicial previa que as entrevistas ocorressem individualmente e/ou em grupo e presencialmente. A intenção era que a circunstância do procedimento também incluísse a vivência da visitação aos ambientes de trabalho e do acesso aos instrumentos usados e produzidos no cotidiano para o planejamento e implementação da atividade profissional no contexto escolar para a promoção da educação inclusiva.

No entanto, o avanço da pandemia no Brasil já naquele período impôs medidas de restrição ao convívio social presencial. Sendo assim, por meio de comunicações telefônicas e a utilização da rede social Whatsapp agendamos e nos auxiliamos mutuamente na aprendizagem das instalações e usos de plataformas digitais para teleconferências nas quais as interlocuções foram desenvolvidas.

As entrevistas aconteceram ao longo dos meses de março a maio do ano de dois mil e vinte. Quase todas realizadas em ambiente virtual, online, em modo síncrono, por meio da plataforma digital de comunicação Google Meet -que foi selecionada neste trabalho pela gratuidade e facilidade de acesso. Apenas as duas primeiras entrevistas ocorreram presencialmente, pois foram realizadas no período imediatamente anterior à promulgação das medidas adotadas para a contenção da propagação da COVID-19, incluindo a imposição do distanciamento social. Uma foi individual, e outra em grupo, com três psicólogas que exerciam as atividades profissionais juntas numa mesma equipe. Ambas ocorreram nos locais de trabalho das participantes.

Um roteiro semiestruturado foi organizado para motivar a conversação sobre a vivência profissional das(os) entrevistadas(os) no universo da Psicologia Escolar e Educacional, sobretudo em relação às suas interações envolvidas no processo de promoção da educação inclusiva. Além disso, mediava a produção de informações sobre identificação pessoal, formação acadêmica em nível de graduação, pós-graduação, e, sobre o percurso da atuação profissional. A flexibilidade do roteiro e o caráter dialógico das entrevistas permitiu a emergência de temas que não estavam previamente indicados, mas se relacionavam coerentemente ao universo temático da entrevista e ao contexto no qual foram realizadas.

Registro, transcrição, codificação e categorização das informações

Ressaltamos que esta pesquisa foi desenvolvida com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados e com a autorização expressa das(os) participantes, por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que versava sobre os objetivos, a metodologia e as condições de e para a participação na pesquisa. Portanto, em conformidade com o acordado, todas as entrevistas foram gravadas em áudio e/ou vídeo para o posterior processo de transcrição. Durante esses procedimentos contamos com o apoio de uma auxiliar de pesquisa e digitadora de áudio com formação em Psicologia que ofereceu suporte técnico com a gravação, registro fotográfico, anotações, e posteriormente com a transcrição das entrevistas realizadas. Assim, como as(os) participantes, a auxiliar de pesquisa esteve ciente e assumiu responsabilidade para com os compromissos éticos de preservação das identidades e informações produzidas durante a pesquisa.

Gibbs (2009, p.28) apresenta o processo de transcrição como uma "mudança de meio" que implica "questões de precisão, fidelidade e interpretação", e observa que a representação dos dados obtidos pelas entrevistas através das transcrições envolve um "processamento das notas". No caso desta pesquisa, optamos pelo nível de transcrição literal com fala coloquial. Neste nível de transcrição as expressões coloquiais tais como "né", "tô", "ai", bem como as mudanças de pensamentos ou reorganização da fala dos entrevistados foram preservadas no texto. O autor argumenta que, ao se passar do "contexto falado de uma entrevista a uma transcrição digitada" enfrenta-se riscos como "a produção de codificação superficial, descontextualização", esquecimentos e falta de compreensão sobre a conversa como um todo (Gibbs, 2009, p.29). Para evitar a inocorrência em tais equívocos nesta pesquisa, foi necessário escutar os áudios várias vezes com atenção e cuidado a fim de manter a aproximação mais realística possível com o próprio movimento de pensamento e comunicação dos participantes. As transcrições foram revistas e conferidas não apenas pela digitadora de áudios, mas sobretudo, pelas pesquisadoras.

Da transcrição passamos à codificação das informações. Gibbs (2009, p.60) diz que a codificação é a "forma como você define sobre o que tratam os dados em análise" e explica que o processo de codificação "envolve a identificação e o registro de uma ou mais passagens de texto ou outros itens dos dados que, em algum sentido, exemplificam a mesma ideia teórica e descritiva". Para o autor, a

"codificação é uma forma de indexar ou categorizar o texto para estabelecer uma estrutura de ideias temáticas em relação a ele" (Gibbs, 2009, p.60). Para além disso, o autor defende que as análises envolvidas no processo de codificação permitem o surgimento de categorias fundamentais ou centrais em torno das quais a narrativa, a descrição conceitual e a teorização poderão ser produzidas.

O processo de codificação seguiu o critério sociodemográfico. Nesse percurso emergiram categorias de análise tais como juventude, formação inicial de psicólogas(os) e ingresso na carreira; gênero e feminização das profissões nos campos da Psicologia e Educação; condições de trabalho; e, formação continuada, pós-graduação e exercício profissional na Psicologia Escolar. O processo de análise dessas categorias fomentou a constituição da Rede Psicólogas(os) Escolares e Educacionais da Grande Dourados-MS. A vivência que os processos formativos desenvolvidos na Rede têm proporcionado vem contribuindo com a produção de novos sentidos para estes temas no exercício cotidiano da profissão.

Resultados e discussões
A Rede Psicólogas(os) Escolares e Educacionais da Grande Dourados-MS

A teoria cultural-histórica aponta que os sentidos subjetivos produzidos ao longo das experiências vivenciadas no curso da vida são subjetivados e se expressam nas ações humanas, inclusive nas atividades profissionais. Quando as experiências vividas pelas(os) participantes dos processos formativos ganham centralidade e visibilidade abrem-se possibilidades de diálogos e questionamentos teórico-metodológicos que permitem a produção de novas configurações subjetivas e novos sentidos às relações e às ações que são planejadas e implementadas em seu exercício profissional.

As categorias que emergiram na análise das informações produzidas durante as entrevistas e complementadas por documentos fornecidos pelas(os) participantes informam que são comuns entre as(os) psicólogas(os) da Rede parte das experiências que subsidiam a produção de sentidos subjetivos que atravessam e norteiam o exercício da atividade profissional nessa região do estado. A faixa etária, o tempo de exercício na profissão e em particular na Psicologia Escolar, o gênero, o perfil de remuneração, as experiências de formação e o investimento em pós-graduação constituem vivências que aproximam e mobilizam as configurações subjetivas e a subjetividade social deste grupo de psicólogas(os) contribuindo para o delineamento do perfil de atuação no sistema de educação pública da Grande Dourados.

A Rede é constituída majoritariamente por mulheres jovens: 95% das participantes são mulheres. Dentre elas, 40% têm idades entre e vinte e trinta anos e 45% com idades entre trinta e um e quarenta anos.

Lhullier (2013) em parceria com o Conselho Federal de Psicologia organizaram e publicaram resultados de uma pesquisa sobre a feminização da Psicologia demonstrando que já naquele período 88% da categoria profissional era constituída por mulheres. Esse dado foi acompanhado por análises que versavam sobre o "desequilíbrio entre a superioridade numérica das mulheres na profissão e a supremacia masculina nas posições de destaque" se repetindo também na Psicologia (Lhullier; Roslindo, 2013, p. 23). As autoras relacionaram o fenômeno ao processo de precarização das relações de trabalho, enquanto Alves; Nunes (2016) atentaram para dimensões culturais que, sob influência do patriarcalismo, relacionam o cuidado ao feminino. No caso da Rede, consideramos que as duas razões estão presentes na configuração de seu perfil. A explicitação, o estudo e a problematização destes temas pode evitar que esses elementos atuem em desabono do exercício profissional dessas psicólogas.

A pesquisa de Lhullier e colaboradores (2013) evidenciou também que o percentual de pessoas jovens, com até vinte e nove anos, era maior do que o dobro de pessoas maiores de sessenta anos em atividade profissional na Psicologia. O dado foi associado à "expansão dos cursos de graduação em Psicologia no país e o consequente aporte de jovens profissionais no mercado de trabalho". Na Rede de Psicólogas(os) Escolares e Educacionais da Grande Dourados 45% das(os) participantes têm até cinco anos de atuação na Psicologia e 35% têm entre cinco e dez anos de atuação na profissão. Apenas 20% delas(es) têm mais de dez anos de exercício profissional como psicólogas(os). Contudo, no conjunto, 75% dessas(es) profissionais atuam na área da Educação há menos de cinco anos.

A alta concentração de cursos de Psicologia na região da Grande Dourados pode explicar a presença significativa de jovens profissionais nesse universo de trabalho, e o longo período de ausência de políticas públicas voltadas ao investimento da institucionalização da Psicologia Escolar e Educacional, sobretudo no setor público, pode estar presente como razão para a demora no ingresso das profissionais nessa área de atuação aqui na região. A recente aprovação da Lei nº 13.935/2019 - que dispõe sobre a presença de psicólogas(os) e assistentes sociais nas equipes multiprofissionais dos sistemas públicos de ensino do país –aliada à aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) –que poderá viabilizar a efetivação da contratação de tais profissionais– representa um significativo re-

conhecimento da importância dessa área de atuação. Isso pode incidir sobre a valorização das carreiras e também sobre o engajamento profissional na área. Respaldada nessa conjuntura, a Rede pode vir a desempenhar um importante papel na modificação do cenário de formação e atuação na área da Psicologia Escolar e Educacional nesta região.

Outras experiências que também aproximam a vivência e a produção de sentidos subjetivos relativos à Psicologia Escolar e Educacional das psicólogas(os) da Rede referem-se às condições de trabalho na área na região da Grande Dourados. Mattos e Souza (2019) em estudo sobre a trajetória profissional de egressos de um curso de Psicologia da região sul do país apontam que "grande parte dos egressos possui jornadas de trabalho semanais que variam entre 31 e 40 horas (33,8%)". Na Rede, o vínculo institucional com as secretarias de Educação municipais e estadual constitui a principal fonte de renda de todas(os) as(os) participantes, ainda que algumas mantenham fontes complementares de renda em outras áreas da Psicologia. Mas, para este vínculo empregatício 40,9% das(os) participantes dedicam 20 horas semanais, 22,7% dedicam 30 horas semanais, e, 27,3% delas(es) implicam 40 horas semanais nessa atividade. O tempo dedicado ao exercício profissional nestes vínculos empregatícios influencia significativamente sobre a qualidade e o alcance da ação desempenhada. As reflexões propiciadas pelos processos formativos mobilizados na Rede auxiliam as(os) profissionais a dimensionar suas escolhas no planejamento e execução do realizado.

No estudo de Mattos e Souza (2019) a remuneração média dos egressos concentra-se na faixa que varia entre três e cinco salários mínimos (38,8%). Na Grande Dourados, isolando-se o valor da hora de trabalho e desconsiderando acréscimos e salários indiretos, verificamos que a remuneração das(os) psicólogas(os) da região varia entre 1,8 e 6,8 salários mínimos, sendo que a maioria (50% das(os) participantes) usufrui entre 2 e 4 salários mínimos em remuneração ao seu trabalho. Apenas 22,7% delas(es) têm remunerações superiores a 4 salários mínimos, e a mesma proporção de participantes tem remunerações inferiores a 2 salários mínimos. Convém observar que o trabalho de Lhullier e Roslindo (2013) mostrou que em 2012, 52% das psicólogas participantes de sua pesquisa recebiam até cinco salários mínimos mensais no exercício da Psicologia. Na presente investigação 95,5% da amostra de participantes apresentou remuneração até este teto. Consideramos que as condições materiais de existência incidem sobre a qualidade da formação e do desempenho no exercício profissional, vez que limitam ou ampliam as possibilidades de acesso e consumo de bens culturais, bem como em investimento em processos formativos. Compreendemos a sensibilidade do

tema, mas é um assunto ao qual psicólogas(os) precisam se dedicar.

Por fim, destacamos ainda como vivência comum às(aos) participantes da Rede que permite a produção de sentidos subjetivos ao exercício profissional em Psicologia Escolar, o modo como o trabalho é realizado. Mattos e Souza (2019) em seu estudo observaram que os egressos dos cursos de Psicologia daquela parte do país "costumam trabalhar na modalidade individual (31%) e/ou em equipes multidisciplinares (31%), muitas vezes ocorrendo concomitantemente". Na Grande Dourados a maior parte das(os) psicólogas(os) atuantes nos sistemas públicos atuam integradas(os) a equipes multidisciplinares, contudo com poucos da Psicologia com quem possam compartilhar experiências cotidianas, planejamento e execução de ações profissionais. A ausência de interlocução configurou fator determinante para as buscas por processos de formação em cursos de especialização. A maioria das(os) participantes da Rede, possui formação em nível de pós-graduação lato-sensu: 85% delas(es) realizaram cursos de especialização em áreas da Psicologia ligadas ao aprofundamento teórico e prático em Neuropsicologia e em Terapia Cognitivo Comportamental, em Educação, e, em Educação Especial. Destacamos que 10% das(os) psicólogas(os) da Rede realizaram pós-graduação stricto-sensu em nível de mestrado em Psicologia e em Educação.

Em nossa análise há lacunas de cursos de pós-graduação em Psicologia Escolar e Educacional alinhados com uma perspectiva crítica e criativa visando promover o desenvolvimento subjetivo dos estudantes-profissionais. Soma-se a isso, a desvalorização dos profissionais que atuam neste campo, os quais não são incentivados por meio de planos de carreiras e remunerações compatíveis com as exigências do cargo, conforme demonstramos. A Rede de Psicólogas(os) Escolares e Educacionais da Grande Dourados desempenha uma função importante no reconhecimento, no confronto e na criação de configurações mais favoráveis ao engajamento e ao exercício profissional crítico e criativo na área.

A Rede e sua metodologia

A constituição da Rede e o desenvolvimento da metodologia de formação que ela engendrou foram os mais importantes resultados conquistados com a realização dessa. Embora não fosse um objetivo delineado no escopo do projeto, a necessidade de sua criação emergiu durante a realização das entrevistas, a partir de uma expectativa relacionada à devolutiva dos resultados, ou mais, a uma expectativa ligada à contrapartida pela dedicação e o investimento na produção destes saberes tão caros às(aos) participantes.

Com o mapeamento realizado, o perfil sociodemográfico se transformou em informações preciosas: sabíamos quem eram, onde estavam, o que conheciam, como trabalhavam, suas indagações e anseios. No auge da primeira onda da pandemia de COVID-19, mobilizar a constituição da Rede foi como abrir as janelas e permitir que as mãos se encontrassem completamente imbuídas do princípio de solidariedade "ninguém solta a mão de ninguém!". A proposta foi prontamente aceita e assimilada pelas(os) participantes da pesquisa, e, em julho de dois mil e vinte realizamos o primeiro encontro virtual das(os) psicólogas(os) escolares e educacionais com o propósito definido de constituir efetivamente a Rede e transformá-la num espaço de formação continuada, criativo, cooperativo, solidário, crítico e colaborativo. Um espaço de partilha responsável e de produção de uma Psicologia Escolar e Educacional voltada à promoção de educação pública, inclusiva e de qualidade na Grande Dourados. Neste primeiro encontro estiveram presentes: representantes do conselho de classe, sindicato e entidades que atuam no campo da Psicologia e da Educação no Estado de Mato Grosso do Sul.

Em decorrência, como estratégia para articulação da Rede foi proposto a realização de um curso de aperfeiçoamento denominado: Psicologia Escolar e Educacional - formação em rede na Grande Dourados. A partir de então, a Rede tem se mobilizado na realização deste curso, que tem se caracterizado pela participação ativa e colaborativa das(os) participantes e pela oportunidade de ampliar e refletir sobre o lugar do profissional no campo da Educação sob a perspectiva da Educação Inclusiva - princípio norteador das políticas educacionais brasileiras. Entre tensões, conflitos, dissensos e consensos, foram sendo produzidas novas formas de organização do coletivo para para o convívio diverso e o enfrentamento às adversidades. Daí a importância de se considerar as dimensões subjetivas que movimentam as ações dos profissionais.

Desde a criação da Rede e a estruturação do curso de aperfeiçoamento, diferentes estratégias de comunicação em rede (listas de emails, grupos na rede social WhatsApp), um ambiente virtual de aprendizagem (Google Classroom), e uma plataforma para a realização de videoconferências foram selecionadas e organizadas. O objetivo era garantir a fluidez da comunicação, planejamento e execução das atividades, e, registro e compartilhamento do processo e das informações produzidas coletivamente.

Ancoradas na perspectiva cultural-histórica como norteadora da compreensão da subjetividade e dos processos de produção de sentidos, intencionalmente não pré-definimos nem metodologia de funcionamento, nem os conteúdos do processo formativo. A Teoria cultural-histórica nos subsidiou para conduzirmos

as ações respeitando e orientando o grupo em seu movimento auto-reflexivo de análise de seu exercício profissional e na produção de sentidos a ele.

O coletivo decidiu pela realização de reuniões mensais e pela organização das(os) participantes em agrupamentos por municípios, de modo que, a cada encontro, o coletivo de um município tornou-se responsável pelo planejamento e execução da atividade do mês. Uma rotina foi sendo constituída, iniciando pela realização de reuniões prévias em comissões menores destinadas a este preparo. Em tais reuniões o tema e as estratégias de abordagem eram delineados sempre considerando o protagonismo das(os) participantes, criando espaço de visibilidade para suas experiências em relação ao tema selecionado e ao diálogo com pesquisadores-colaboradores-voluntários, especialistas no tema, que eram escolhidos nesses momentos para mediar o debate teórico. Estratégias de acolhimento e facilitação do engajamento e participação das(os) demais membros tornaram-se prioridade nos encontros. O afeto como elemento articulador das ações teórico-metodológicas foi essencial para a consolidação da Rede e para o desenvolvimento de suas ações formativas, sobretudo nesse momento pandêmico, marcado pelo distanciamento e isolamento social.

Usar as ferramentas disponíveis para criar o cenário mais favorável para facilitar a comunicação e o intercâmbio de ideias foi fundamental para que a rede fosse se consolidando, se constituindo em espaço de criação de novas ideias. A cultura colaborativa foi sendo construída por meio de instrumentos que primaram pelo diálogo e pela organização dos ambientes virtuais, de modo a incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação -as janelas virtuais deste processo. Registre-se que o uso dessas tecnologias precisam ser parte do currículo dos cursos que preparam os(as) psicólogos(as) para o exercício da sua profissão. A todo momento seguimos alimentando tanto o grupo do Whatsapp, quanto o mural do ambiente virtual de aprendizagem a fim de manter a circulação de informações e proporcionar encontros para esclarecimento de dúvidas e aprofundamento de análises de acordo com a demanda das(os) participantes. A memória do curso foi sendo registrada por meio das gravações dos encontros, com armazenamento em nuvem.

A Rede já tem dez meses de vida e, além do encontro organizado para sua inauguração, já realizou oito reuniões de formação. As duas primeiras, intituladas “Psicologia, que identidade é essa?” e “Psicologia Escolar e compromisso social, pensando sentidos e construindo práticas” promoveram reflexões sobre nossa identidade profissional e, sobre como planejar, a partir de nossas práticas e produções, uma atuação conduzida pelo compromisso social. Os temas da quarta e da quinta reuniões foram mobilizados pela promulgação de medidas

pelo governo federal brasileiro que estavam afetando a organização dos sistemas de ensino em relação à Educação Especial. Como as mudanças propostas eram drásticas e seguiam na contramão da construção da educação inclusiva, as reuniões foram dedicadas ao estudo da lei promulgada, de suas implicações para a Educação Inclusiva e sobre o papel da Psicologia e das(os) psicólogas(os) frente à mudança. Essas reuniões foram intituladas: "A nova política de Educação Especial, o compromisso social e a valorização do sujeito: diálogos possíveis?" e, "Decreto 10.502, o compromisso social e a valorização do sujeito: o que a Psicologia tem a ver com isso?". A sexta reunião "Psicologia Escolar e Educacional em 2020: desafios e perspectivas" ocorreu ao final do de dois mil e vinte e foi inteiramente dedicada a refletir sobre o ano de exercício profissional no contexto da pandemia. A sétima reunião, "Psicologia escolar e educacional: desafios e perspectivas para 2021", ocorrida após o recesso de final e das férias, promoveu a reflexão sobre as aprendizagens construídas e as perspectivas para desenvolvimento de superação de lacunas deixadas no ano anterior.

O ano de dois mil e vinte e um trouxe mudanças relacionadas à troca dos governos municipais em resultado das eleições municipais ocorridas em dois mil e vinte. As equipes gestoras das secretarias municipais de Educação foram recompostas e iniciaram outras culturas organizacionais e rotinas no trabalho. Tais reformulações impactaram na composição da Rede, vez que uma(um) ou outra(o) psicóloga(o) perdeu seu posto de trabalho e/ou foi reconduzido para o desempenho de outras funções nem sempre ligadas à Educação. Enfim: ano novo, equipes novas, Rede nova e um ano inteiro de desafios pela frente.

Nesse cenário, o modo de organização da oitava reunião representou um indício de desenvolvimento subjetivo bastante significativo ao coletivo da Rede: a equipe organizadora selecionou o tema "Replanejando o trabalho na pandemia: possibilidades para a Psicologia Escolar" e fez a opção por conduzir a reunião, incluindo as reflexões teóricas, sem buscar o apoio de pesquisadores externos. Ao contrário do movimento de negação da ciência e do pensamento científico - comum em dias atuais -, este grupo não dispensou os cientistas da Psicologia, mas sim, chamou para si a responsabilidade do estudo, da reflexão e da produção da atitude científica em relação ao seu exercício profissional. A organização da nona reunião, sob o título "Inclusão Escolar e Inclusão Social: o que a Psicologia tem feito na escola durante a pandemia?", já está em curso e visa colocar em discussão a organização dos processos escolares para o alcance e a promoção da aprendizagem que estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade social, que apresentam dificuldades de aprendizagem, e, daquelas(es) com deficiências,

transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. A organização da nona reunião está seguindo a mesma lógica da reunião anterior.

Como é possível verificar, a razão de considerarmos a Rede e sua metodologia como um importante resultado decorrente de nossa pesquisa é que ela tem proporcionado conhecimentos e reflexões sobre a atuação profissional com a participação ativa dos(as) psicólogas(os) escolares. Esse é o grande objetivo dos esforços de pesquisadoras(es) em Psicologia e Educação: subsidiar e fomentar processos de desenvolvimento, discussões sobre desafios e possibilidades da atuação, reflexão sobre o papel desempenhado por psicólogas(os) escolares atuantes na Educação Básica, e a instrumentalização de psicólogas(os) para processos de formação continuada em rede. Isso vem sendo alcançado pela Rede. Os encontros formativos têm tido como foco o debate temas voltados à reflexão sobre nossa identidade profissional e, a partir disso, tem sido possível planejar, a partir da partilha das práticas e produções, uma atuação voltada ao compromisso social, ou seja, uma "participação consciente, ativa e compromissada na promoção e efetivação de transformações nos lugares onde exerce sua ação científicoprofissional" (Mitjans Martinez, 2009, p. 169).

Considerações finais

"Viver é partir, voltar e repartir."
(Emicida; Gil, 2020)

Em tempos em que o existir tem se tornado um desafio, decidimos apostar no pensar coletivo, no pensar em rede. Entre tantos significados para "rede", abraçamos o todo, a rede que enlaça, a rede que conecta e também a rede que nos coloca em repouso, no intuito de tomarmos o fôlego necessário para o passo adiante. A rede que também embala diante de janelas que permitem a entrada da brisa fresca… O trabalho em rede, nas janelas, foi fundamental para construir ações colaborativas arejadas entre as(os) participantes e proporcionar condições para mudanças nas relações entre todas(os) as(os) envolvidas(os) nesta proposta.

O protagonismo foi sendo construído paulatinamente, vez que estivemos atentas às características de cada participante, no esforço de proporcionar condições necessárias para o desenvolvimento subjetivo do grupo, e para que cada um(a) se afirmasse enquanto sujeito do processo. O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação não foram romantizados e nem considerados substitutos às relações presenciais, concretas. Mas as habilidades para o uso dessas tecnologias na partilha cuidadosa de ideias e planos de trabalho, por exemplo, foram

evidenciadas e valorizadas, proporcionando espaços para o compartilhamento dos conhecimentos e descobertas com os demais. Soma-se a isso os debates estimulados pelos diversos temas abordados, como os desafios para que os princípios da educação inclusiva fossem garantidos no contexto da pandemia decorrente da COVID-19.

Aprendemos que o protagonismo não é uma característica inata, ela requer investimentos educacionais que superem a perspectiva de reprodução de conteúdos, os quais são transmitidos de forma aligeirada, contribuindo para certificação e consequentemente para a manutenção da meritocracia. Caminhamos na contramão de uma formação pautada na lógica da qualidade empresarial, que sob a influência de políticas neoliberais, reproduz as relações de exploração e dominação presentes na sociedade capitalista (Saviani, 1983).

Cabe-nos ainda destacar o grande esforço para que o exercício da profissão de psicólogo(a) escolar no campo da educação caminhasse ao encontro de uma atuação pautada nas Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica (Conselho Federal de Psicologia, 2019), ou seja, que considerasse "a dimensão de produção da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico-assistencial" (p.53). Um esforço para propor a discussão sobre o processo de aprendizagem, com ênfase nas adequações curriculares que deveriam ser realizadas, considerando as desigualdades sociais que assolam o país, sobretudo na região da Grande Dourados, caracterizada por uma população composta por indígenas, venezuelanos, paraguaios, haitianos, entre outros povos em contexto de refúgio.

O trabalho colaborativo, solidário e prático que a rede engendra faz-nos refletir sobre qual é o lugar da Psicologia nos contextos escolares e educacionais, ou seja, de que maneira a parceria entre a Psicologia e a Educação se constitui na tarefa de superar o olhar capacitista, de adaptação e ajustes de condutas daqueles que são considerados "extranormativos" e, assim, ampliar a consciência sobre o exercício profissional, pautando seu compromisso político na luta por uma escola democrática, de qualidade e que garanta os direitos de cidadania a todos e todas.

Compreendemos que a excepcionalidade vivenciada em meio à crise sanitária, política, econômica e social que atravessa nosso país potencializa a necessidade de tornarmos a rede uma semente de ação e reflexão, haja vista que esta travessia de construção vem escancarando em nossas janelas que é no caminhar sobre nossas histórias que poderemos reconhecer as histórias do outro: do outro lado das janelas, do outro lado da fronteira, mas do mesmo lado da incansável luta de trans-formação do aqui e do agora.

Referências

Alves, D. F. V. & Nunes, A. I. B. (2016) Feminização do magistério: dom. circunstância ou História? Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 8, n. 15, p. 137-155.

Anache, A. A. & Martins, L. R. R. (2019) A subjetividade social em relação com a Educação Especial e os desafios da formação docente. In: Rossato, Maristela; Peres, Vannúzia Leal Andrade (org.). *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade cultural-histórica*. 1ed.. Curitiba: Appris, v. 1, p. 69-81.

Arendt, H. A. (2020) *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense.

Conselho Federal de Psicologia (Brasil) (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica* / Conselho Federal de Psicologia., Brasília: CFP.

Coralina, C. (2013) *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. 10. ed. São Paulo: Editora Global.

Emicida & Gil, G. (2020) É tudo pra ontem. In: EMICIDA. AmarElo - É tudo pra ontem. São Paulo: Laboratório Fantasma.

Gibbs, G. (2009) Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa. Bookman Editora.

Gil, A. C. et al. (2002) *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas,.

Leal, C. E. G.; Melo, D. De C.; Sales, P. N. S. (2021) Da Educação Básica ao Ensino Superior: construindo práticas em Psicologia Escolar no contexto da pandemia. In: F. Negreiros; B. de O. Ferreira. (org.). *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* São Paulo: Pimenta Cultural, p. 538 - 546.

Lopes, J. A. S. & Silva, S. M. C. da. (2018) O psicólogo e as demandas escolares-considerações sobre a formação continuada. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 2, p. 249-257. https://www.scielo.br/pdf/pee/v22n2/2175-3539-pee-22-02-249.pdf.

Lhullier, L. A. (org.). (2013) *Quem é a psicóloga brasileira?: Mulher, Psicologia e trabalho*. Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia.

Lhullier, L. A. & Roslindo, J. J. (2013) As psicólogas brasileiras: levantando a ponta do véu. In: L. A. Lhullier. (org.). *Quem é a psicóloga brasileira?: Mulher, Psicologia e trabalho*. Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia, p.19-51.

Mattos, V. De B. & Souza, G. A. (2019) Entre a tradição e inovação da prática

profissional do psicólogo: considerações sobre atuação dos egressos da Universidade Federal de Santa Catarina-Brasil. *Creativity and Educational Innovation Review*, n. 3, p. 86-103

Marinho-Araujo, C. M. & Neves, M. M. B. da J. (2007) Psicologia Escolar e a formação continuada em serviço: encurtando distâncias entre teorias e práticas. Bol. - *Acad. Paul. Psicol., São Paulo*, v. 27, n. 1, p. 56-71, jun. 2007. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2007000100011&lng=pt&nrm=iso.

Meira, M. E. (2003) Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: M. A. M. Antunes; M. E. Meira. (org.) Psicologia escolar: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 13-78.

Mitjáns Martinez, A. (2009) Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas, v. 13, n. 1, pág. 169-177, junho de 2009. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020&lng=en&nrm=iso.

Mitjáns Martínez, A. & González Rey, F. L. (2019) A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade. In: M. Rossato; V. L. A. PERES (org.). *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade cultural-histórica*. 1ed. Curitiba: Appris, v. 1, p. 13-46.

Martínez, A. M. & González Rey, F. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea.

Muniz, L. S. & Mitjáns Martínez, A. (2019) *Aprendizagem criativa da leitura e da escrita do desenvolvimento: princípios, estratégias do trabalho pedagógico*. Curitiba.: Appris.

Tardif, M. (2000) Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista brasileira de Educação*, v. 13, n. 5, p. 5-24.

Santos, F. De O. & Toassa, G. (2015) A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica. Psicologia Escolar e Educacional, v. 19, n. 2, p. 279-288. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000200279&lng=en&nrm=iso.

Saviani, D. (1983). Escola e democracia. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. (2016) Anexo II do Decreto Nº 14.572. *Diário Oficial* n. 9.278, de 30 de setembro de 2016. MS, p. 16, 1 nov. 2016.

Souza, M. P.; Silva, S. M. C. Da; Yamamoto, K. (2014) Apresentação. In: M. P. R.

Souza; S. M. C. da Silva; K. Yamamoto (org.), *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: Edufu, p. 9-11.

Capítulo 10
EVALUACIÓN DE LOS PERFILES DE EGRESO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE COVID-19

Margarita Ercilia Aravena-Gaete
Viviana Avalos Órdenes
Viana Ulda Figueroa Soto
Deisy Campos Galdames

En razón a las especiales circunstancias que generó la pandemia de la COVID-19, se estimó como factible adoptar medidas extraordinarias de gestión, por esta anualidad, para seguir desarrollando las tareas que se demandan a una institución de educación superior. Actividades de dirección, administración y organización, por ejemplo, debieron –al momento de adoptar las medidas de gestión interna para hacer frente a la situación sanitaria en referencia– considerar las particulares condiciones relacionadas con la pandemia.

Resultó entonces que actividades comunes y corrientes, propias del quehacer educativo o de cualquier organización, se catalogaron como nocivas para la salud: asistir a clases, compartir un recreo, participar de una reunión, desarrollar un proyecto académico presencial, una exposición oral, un debate y un innumerable etcétera que obligó a un cambio paradigmático. Por un lado, la necesidad imperiosa de cuidar la vida y la salud de todos los integrantes de la comunidad educacional; por otro, la necesidad también imperiosa de cumplir con los objetivos estratégicos –misionales– de la organización y los específicos y directos, con impacto en el aula.

¿Cómo hacerlo de manera exitosa? ¿Cómo accionar frente a este desafío? ¿Como seguir haciendo el trabajo previsto de la evaluación de perfiles de egreso, por ejemplo?

En lo referido a la formulación de los perfiles de egreso, desde su formulación, implementación, evaluación y retroalimentación, en la educación superior, estos responden a los planteamientos de la planificación estratégica institucional

y son coherentes con ella, con la carrera en particular e inspiran todo el quehacer académico. Su importancia es basal para mantener la mejora continua de las carreras, en este caso, de pedagogía.

El presente documento inicia desde la definición de perfil de egreso que, como un documento de índole público, dirigido a los estudiantes, docentes, comunidad académica y la sociedad, determina el quehacer de cada carrera profesional. Considera los elementos, criterios de coherencia, pertinencia, viabilidad y consistencia interna, que permiten resguardar el quehacer académico en torno de dicha definición.

Diferentes especialistas en el área plantean las definiciones de competencias que enriquecen el debate, pero, todas ellas coinciden en que son procesos complejos en los cuales es imprescindible considerar su contexto, las necesidades personales, los procesos de incertidumbre, etc. De ello, la situación de pandemia, obligó a responder a ello.

En cuanto a la evaluación en cualquier ámbito académico, es una práctica específica que permite desde acreditar saberes, controlar aprendizajes, hasta definir el éxito o el fracaso escolar. Así entonces, la evaluación de competencias es aún más complejo, por lo que se han establecido criterios de calidad necesarios para guiar las actividades evaluadoras, instrumentos mixtos, cuyo propósito es la búsqueda de reales evidencias y vivencias del estudiante respecto a los aprendizajes de los distintos tipos de conocimientos planteados.

Asimismo, es menester fijar ciertos hitos evaluativos que permitan resguardar el trabajo realizado, a través de una secuencia de acciones a desarrollar a través de pasos fundamentales que den cuenta de la evaluación de las competencias definidas en el perfil de egreso. En el diseño de pruebas por competencias, lo fundamental es plantear situaciones reales que faciliten aplicar lo aprendido, articulando sabes, experiencias previas, etcétera, que se puedan integrar en la resolución del problema planteado.

Esta tarea evaluativa proporciona información valiosa a todos los involucrados en la validación de un instrumento de evaluación por competencias: al equipo directivo en el cumplimiento del perfil asociado a las metas, a los profesores –según el progreso académico de los estudiantes en las diferentes etapas–, a los estudiantes –siguiendo la secuencia de las competencias definidas en el perfil de la carrera–, etcétera. Toda la comunidad educativa puede evidenciar la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados a los objetivos del programa.

Finalmente, se presenta la metodología empleada en la evaluación de los perfiles de egreso en la educación superior en tiempos de la COVID-19, haciendo

ajustes dada la condición de pandemia. Se aplicó en una universidad pública en Chile, el procedimiento empleado fue a través de la plataforma Moodle, los resultados obtenidos que corresponden a la evaluación de competencias, el apoyo y asesoría en la implementación del perfil de egreso de las carreras de pedagogía, etc, que es factible de reproducir en otras instituciones de educación superior en tiempos de pandemia o en ausencia de ellas.

Marco teórico

Perfil de egreso

Las múltiples necesidades que la sociedad demanda, exigen profesionales competentes y preparados para afrontar los diversos escenarios que laboral y socialmente asumirán. Por esta razón, las instituciones de nivel superior se hacen cargo de la formación integral de sus estudiantes definiendo un perfil de egreso, como elemento referencial para la construcción del plan de estudio, dando a conocer el propósito de la carrera, su sentido y competencias, describiendo lo que el egresado será capaz de realizar al término de su programa educativo. (Möller y Gómez, 2014).

Hawes (2010) concibe el perfil de egreso como la declaración formal que hace la institución frente a la sociedad y frente a sí misma, comprometiendo la formación de una identidad profesional, ciertos compromisos formativos en ámbitos de realización de la profesión y sus competencias clave asociadas (p.2).

En este sentido, es necesario que las instituciones a nivel superior comprendan las tendencias sociales, económicas, políticas y empresariales para asumir el compromiso de transformar los procesos académicos con el fin de responder a las necesidades del mundo. Tobón (2006) refiere que el perfil de egreso académico profesional debe ser el punto de aproximación entre los intereses y avances del mundo sociocultural y laboral, de las profesiones, las disciplinas, de los estudiantes y de nuestra universidad a través de sus principios y valores institucionales.

Hawes y Troncoso (2006) señalan, que el perfil de egreso se compone básicamente de tres elementos relacionados e interdependientes:

- Una declaración general que resume los propósitos y el compromiso formativo, enmarcados en el sello institucional.
- Una especificación de los ámbitos de realización propios de la profesión con su descripción.
- Una declaración de las competencias asociadas a cada uno de los ámbitos descritos.

Su contenido, por lo tanto, debe brindar la información necesaria para que todo quien acceda a su definición comprenda el sentido de la carrera, el aporte a la sociedad, los ámbitos de desempeño y las competencias que el estudiante desarrollará durante su formación.

Campos (2002) indica que para integrar un perfil de egreso o profesional se recomienda considerar:

- La problemática profesional y social que afrontará el egresado.
- Conocimientos que deberá tener el egresado, como el dominio teórico, metodológico y técnico (saber).
- Habilidades profesionales que componen la parte operativa de los conocimientos adquiridos (saber hacer).
- Aspectos personales vinculados con actitudes y cualidades interpersonales y profesionales que debe desarrollar el egresado en su formación (saber ser).
- Relaciones en grupo que le permitan al egresado aprender a ser tolerante, la comprensión y la colaboración (saber convivir).

Hawes (2010), afirma que existen criterios que permiten respaldar y resguardar las decisiones adoptadas desde la definición del perfil de egreso, la organización de los módulos o cursos hasta la definición del plan de formación representado en la malla curricular. Indicando los siguientes cuatro criterios:

Coherencia: grado de concordancia respecto de las propuestas institucionales, particularmente en cuanto a visión, misión y valores institucionales, así como la propuesta formativa institucional (Hawes, 2010, p. 7).

Pertinencia: en relación con las demandas, ya sean externas o internas al currículum. Este criterio de rigor requiere que el perfil de egreso responda a las demandas sociales sobre la profesión (Hawes, 2010, p. 8).

Viabilidad: en la operación (traducción, diseño, instalación, habilitación, implementación, etcétera) desde el punto de vista de los recursos disponibles y movilizables que existen en el contexto o están presentes en las redes locales (Hawes, 2010, p. 9).

Consistencia interna: de sus componentes. Criterio de rigor que demanda que las competencias y subcompetencias que traducen a un perfil de egreso se encuentren articuladas orgánicamente entre sí, de manera tal que todas aporten de manera particular a la habilitación del sujeto en un ámbito de realización o en el perfil de egreso (Hawes, 2010, p. 10).

Definiciones de competencias

Existen muchos debates en relación con concepto de competencia, sin embargo, en este estudio nos enfocaremos en tres definiciones de competencia relacionadas al campo educativo:

> La competencia se concibe, en términos generales, como saber actuar de manera eficaz en un contexto determinado, enfrentando los problemas de la profesión con criterios de calidad, movilizando para ello sus recursos personales, de contexto y de redes (de profesionales, de colegas, de información, de apoyo y colaboración), con el fin de resolverlos de manera adecuada; siendo capaz de dar cuenta de sus decisiones tanto desde el punto de vista científico-tecnológico, como ético-social, haciéndose responsable de las mismas y sus consecuencias, en el marco de la ciudadanía (Hawes, 2010).

Tobón (2008), desde una perspectiva del pensamiento complejo, concibe las competencias como procesos complejos en los cuales los individuos actúan de forma creativa frente a problemas de su vida cotidiana, con el fin de darles solución; para lo cual integra el saber ser, el saber conocer y el saber hacer, considerando su contexto, las necesidades personales, los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano.

> La competencia permite identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas que se enfrentará a lo largo de la vida. En este sentido, la competencia estará fundamentada en la intervención eficaz que se realice en los diversos contextos de la vida a través de acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (Zabala, 2008).

En otros términos "una persona competente es quien sabe actuar con pertinencia en un contexto particular, escogiendo y movilizando un doble equipamiento de recursos: personales, conocimientos, saber-hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales y recursos del ambiente tales como bancos de datos, redes documentales, redes de experticia, informaciones, etc. (Le Boterf, 2003, p. 46). Saber actuar competentemente, supone que el sujeto es capaz de construir y activar recursos, poder manejar diversas "situaciones profesionales", buscando re-

sultados, productos o servicios, asociados al éxito, con el propósito de responder a los desafíos que se enfrenta (Corvalán y Tardif, 2013).

Evaluación

A continuación, se abordará el concepto de evaluación en el contexto educativo mediante la exposición de significaciones fundamentales relacionados a la propuesta de mejora.

La comprensión de concepto de evaluación en el contexto educativo resulta una tarea difícil, según indican Castro y Martínez (2013) "Por una parte, porque no es uniforme, es decir es el resultado de muchas contribuciones que añaden elementos diversos; algunos de estos aportes son complementarios entre sí, otros son antagónicos, excluyentes, incluyentes, etcétera" (p. 104).

La palabra evaluación según Chalviano, Baldomir, Coca y Gutiérrez (2016) "puede interpretarse como calificación, medición, comparación, control, análisis, valoración, apreciación y juicio" (p. 192). Sin embargo, esta asociación casi mecánica de la evaluación con la medición, según Careaga (2001), "se deba a la fuerte vertiente de la sociología conductista en la educación" (p. 347).

Tal como señala Salas, Díaz y Pérez (2014) es necesario reflexionar sobre los agentes involucrados en el proceso de evaluación; es importante tener en cuenta la interacción entre alumno (sujeto evaluado) y docente (evaluador).

Evaluación por competencias

Ruiz (2009) define la evaluación de competencias como un proceso que permite verificar y valorar la capacidad de una persona en relación con el desempeño establecido. Esto se puede llevar a cabo mediante pruebas, exámenes prácticos, observación o examen de evidencias sobre el desempeño. La finalidad es formarse un concepto sobre su competencia, a partir de un patrón (normas o criterios, indicadores y evidencias), identificando las áreas que se deben fortalecer con el objetivo de que pueda alcanzar la competencia.

En este mismo sentido, la evaluación por competencias ofrece a los estudiantes experiencias académicas que los acercan a su mundo profesional, generando entornos significativos de aprendizajes, desarrollando una serie de capacidades integradas y orientadas a la acción, con el propósito de que puedan resolver problemas prácticos en situaciones "auténticas". Estas competencias están compuestas por un conjunto de estructuras de conocimiento, habilidades cog-

nitivas, interactivas y afectivas, actitudes y valores, necesarias para ejecutar tareas, solucionar problemas y que permitan al estudiante desempeñarse eficazmente en una determinada profesión, organización, posición o rol (Valverde, Revuelta y Fernández, 2012).

Con el fin de establecer en la práctica un modelo de evaluación por competencias en la formación inicial del profesorado (Valverde et al. 2012) establecieron criterios de calidad necesarios para guiar las actividades evaluadoras y en base al trabajo de diferentes investigadores educativos.

Autenticidad: Las actividades de evaluación exigen que los estudiantes demuestren el tipo de competencias que necesitarán aplicar en su vida profesional. Es por esto, que las actividades de evaluación deberían parecerse en la complejidad y responsabilidad al de la situación del profesional en el aula o institución educativa de la vida real (Valverde et al. 2012).

Complejidad cognitiva: La evaluación debe considerar el grado en el que las actividades de aprendizaje incorporan los procesos y estrategias que forman parte del indicador que va a ser valorado. Los conocimientos previos deben ser considerados al igual que las estrategias implicadas en resolución de la tarea. Para esto es necesario que el docente les solicite a los estudiantes que fundamenten sus respuestas o las razones de su accionar (Valverde et al. 2012).

Imparcialidad: Es importante comprender que la evaluación por competencias debe introducir tareas que se ajusten al nivel educativo de los estudiantes o incluir aspectos culturales que les sean familiares. Se deben escoger todas las evidencias de cada uno de los indicadores establecidos en las pruebas de evaluación, con el propósito de medir el grado de adquisición de las competencias. La evaluación debería reflejar los conocimientos, habilidades y actitudes de las competencias, excluyendo elementos irrelevantes (Valverde et al. 2012).

Significatividad: La significatividad en una actividad de evaluación viene determinada por la relación percibida por el estudiante entre la tarea y sus intereses personales, además de valorar las competencias como útiles y pertinentes para los futuros empleadores y la sociedad (Valverde et al. 2012).

Interpretación directa: "Los evaluadores deben ser capaces de interpretar con claridad los resultados de la evaluación. Este criterio define el grado en que los profesores pueden juzgar si un estudiante consigue ejercer la profesión docente, sin tener que deducirlo o inferirlo de manera subjetiva" (Valverde et al, 2012, p. 56).

Transparencia: "La evaluación por competencias debe ser clara y comprensible para profesores y estudiantes (Valverde et al, 2012, p. 56).

Consecuencias educativas: "Este criterio de calidad está relacionado con los efectos positivos y negativos, esperados e inesperados, que la evaluación por competencias tiene sobre el aprendizaje y la enseñanza" (Valverde et al. 2012, p. 56).

Reproducibilidad de las decisiones: "Las decisiones tomadas en base al plan de evaluación deben ser válidas y fiables, con independencia de los evaluadores y las situaciones específicas" (Valverde et al. 2012, p. 57).

Homogeneidad: "La evaluación por competencias debe ser aplicada de forma consistente y responsable. Las condiciones bajo las que la evaluación se lleva a cabo deben ser, tanto como sea posible, iguales para todos los estudiantes, con puntuaciones aplicadas de modo fiable y sobre una gran muestra de contenidos y situaciones que la competencia profesional necesite poner en juego" (Valverde et al. 2012, p. 57).

Costes y eficacia: Las actividades de evaluación han de ser factibles y los esfuerzos invertidos (tiempo y recursos) deben estar justificados por los beneficios positivos sobre la mejora de la calidad del proceso enseñanza aprendizaje (Valverde et al. 2012).

Según indica Ruiz (2009) "cuando nos referimos a evaluación por competencia los criterios no pueden limitarse a contenidos conceptuales o procedimentales" (p. 11), Los criterios deben ser realistas y alcanzables, los cuales brinden posibilidades de equidad a los estudiantes permitiéndoles acceder a tareas de acuerdo con sus niveles de desarrollo (Ruiz, 2009).

Los métodos cualitativos y cuantitativos para evaluar competencias se concretan en un proceso continuo, sistemático y basado en evidencias, lo que determina que sea un proceso que responda a etapas o fases en las cuales deben desarrollarse rigurosamente diferentes actividades encaminadas a obtener información objetiva, válida y confiable" (Ruiz, 2009, p. 18). Esta información será sometida a ponderación de acuerdo con los niveles de logro alcanzados. Las etapas o fases del método responden a tres exigencias básicas de cualquier sistema evaluador en el enfoque de competencias. Son las siguientes:

- Explicitar los criterios evaluadores.
- Proceder a la evaluación por diferentes métodos y/o técnicas.
- Relacionar el análisis de resultados con la toma de decisiones (Ruiz, 2009, p. 19).

En este sentido, se intenta demostrar una nueva visión de la evaluación, cuyo fin se centra en la búsqueda de reales evidencias y vivencias del estudiante

con relación a los aprendizajes de los distintos tipos de conocimientos que las asignaturas plantean. Por lo que, este tipo de evaluación indica nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos, dándole mayor realce a los procesos que a los resultados evaluativos, pretendiendo que sea el estudiante quien asuma la responsabilidad de su aprendizaje y por lo tanto, utilice la evaluación como un medio para alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de la formación formal (Ahumada, 2005).

Entre la amplia variedad de enfoques vinculados a la evaluación auténtica destacan: la evaluación alternativa, la evaluación basada en problemas y la evaluación formativa "aunque algunas de ellas presentan características diferenciales a la evaluación auténtica" (Vallejo y Molina, 2014, p. 14). De este modo, en este nuevo enfoque se considera el aprendizaje del estudiante como un proceso complejo y multidimensional que es necesario valorar de diferentes maneras (Vallejo y Molina, 2014).

Hito evaluativo

Mateo y Vlachopoulos (2013) señalan que un hito evaluativo es un proceso e instancia evaluativa que se diseña e implementa en ciclos formativos y/o asignaturas, con el fin de recoger información con relación al logro de todas o algunas competencias del perfil de egreso.

A lo largo del itinerario formativo de cada carrera, se estima puedan identificarse entre dos y tres hitos o cortes evaluativos. Según Alvarado, Audibert, Cifuentes, Gómez y Román (2017) los hitos que se pueden identificar según el momento de aplicación son:

Al inicio del proceso: Aplicando un test de diagnóstico a los estudiantes de primer año con el fin de conocer sus competencias de entrada. De manera general, se consideran pruebas en los ámbitos de comprensión lectora, razonamiento matemático, test de autoestima, test de estrategias de aprendizaje, prueba de inglés.

Durante el proceso: Se realizan pruebas estandarizadas a fines del segundo año, cuarto año y al final del proceso formativo, con el fin de verificar el nivel de logro de aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Se hace revisión de los programas de asignatura, estrategias metodológicas y evaluativas principalmente. Además de identificar asignaturas claves como; prácticas iniciales intermedias y asignaturas integradoras, como también la identificación de asignaturas críticas del plan de estudio, realizando un seguimiento de indicadores de gestión académicas.

Al término del proceso: Se consideran las asignaturas claves finales como: la práctica profesional, examen de grado y/o título, como también las asignaturas integradoras. Se consulta a informantes claves sobre el grado de cumplimiento del logro del perfil de egreso (estudiantes, docentes, egresados y empleadores). Además de considerar los indicadores de gestión académica.

Para operacionalizar el diseño de estos hitos de evaluación Cortés (2016), propone una secuencia de acciones con el propósito de levantar un procedimiento de evaluación de las competencias definidas en el perfil de egreso de una determinada carrera o programa, el que se desarrolla a partir de cinco pasos fundamentales:

1. Consideración del perfil de egreso y sus competencias declaradas: Competencias Específicas (CE) y Genéricas (CG).
2. Consideración de los Niveles de Dominio (ND) de las competencias.
3. Determinación de los desempeños esperados en términos de criterios e indicadores de logro para la evaluación, los que deben ser claros y validados.
4. Diseño de instrumentos de evaluación asociados a los desempeños.
5. Aplicación de instrumentos de evaluación y análisis para retroalimentar el logro de los aprendizajes en los estudiantes y el perfil de egreso.

En los pasos 1 y 2, se debe considerar las competencias como también los niveles de dominio, haciendo una revisión de la matriz de tributación al igual que las competencias.

En el paso 3, se debe se deben determinar los desempeños por cada nivel de dominio de competencia, de tal forma de evidenciar la adquisición de estos en los estudiantes.

En el paso 4, en esta etapa se deben diseñar los instrumentos de evaluación. Estos tienen que estar relacionados con el tipo de aprendizaje que se debe evaluar, sea cognitivo, procedimental o actitudinal Los instrumentos a utilizar pueden ser las rúbricas, las escalas numéricas o de apreciación, las pruebas escritas, entre otras, siempre y cuando vayan en coherencia con el aprendizaje a demostrar y con la estrategia evaluativa seleccionada para cada caso.

Por lo general, se utilizan tres niveles de desempeño para la evaluación de los aprendizajes:

- Nivel 1 o destacado: indica un desempeño que sobresale con respecto a lo que se espera, “excede” lo que pide el indicador evaluado.
- Nivel 2 o competente: indica un desempeño mínimo o adecuado, en donde

el o la estudiante cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente. En definitiva, se trata de un buen desempeño, aunque no es excepcional.

- Nivel 3 o insatisfactorio: indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y éstas comprometen su accionar profesional.

Prueba por competencias

Las pruebas escritas por competencias consisten en formular una o varias preguntas a los estudiantes en base a situaciones problema del contexto, con el propósito de determinar cómo movilizan sus saberes en los desafíos que se les plantea. Este tipo de problemas puede ser en papel o en formato digital (Tobón, 2012).

Uno de los aspectos fundamentales de las pruebas por competencias, es que evalúan pautas de conocimiento derivadas de situaciones reales, articulando diversos saberes, que permitan aplicar lo aprendido por medio del análisis y lo fundamental, que crea un reto para el estudiante; en un ambiente dinámico e innovador (Reyes, Osorio y Chel, 2013, p. 5).

Validación de un instrumento de validación por competencias

El modelo de educación basado en competencias instaura un cambio en el rol de la educación superior en la formación de profesionales, considerando los desafíos y las demandas de la sociedad, por lo que es necesario considerar propuestas educativas que potencien el rol activo del estudiante en su proceso de aprendizaje, apuntando a un tipo de aprendizaje profundo y significativo, fomentando el logro de ciertas habilidades específicas y evaluables (Rosenbluth, Cruzat-Mandich, Ugarte, 2015).

Según Rosenbluth et al. (2015), los procesos de formación basados en competencias deben ser coherentes con las definiciones del perfil de egreso, con los procesos de enseñanza-aprendizaje y con los procesos evaluativos. Para lograrlo es necesario establecer criterios comunes en la conceptualización de las competencias, aun cuando sea difícil establecerlos. El desarrollo de procesos de evaluación y validación constantes permiten retroalimentar al cuerpo docente en la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados a los objetivos del programa, la coherencia y comunicación entre las asignaturas y el cumplimiento del perfil asociado a las metas de los diferentes ciclos del progreso académico. La necesidad de contar con estas medidas permite visualizar el cambio curricular como un proceso de gestión del cambio desde una mirada sistémica y con la participación activa del

cuerpo docente, orientada hacia el aseguramiento de la calidad en la formación académica de los estudiantes (Aravena, Berrios y Figueroa, 2020).

A través de la validez de contenido se podrá determinar la representatividad de los ítems de los instrumentos de evaluación, en el caso de pruebas para evaluar competencias profesionales, es fundamental establecer la relación del instrumento con los criterios de los elementos de la competencia que pretende medir. Da garantías de que se ha operacionalizado claramente desde la competencia, unidad de competencia, elementos de la competencia, criterios, indicadores y reactivos.

Contexto COVID-19

Con fecha 30 de enero, la vida cambió en todo el mundo. El director de la Organización Mundial de la Salud (OMS), declaró que el brote de COVID-19 constituía una Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional (ESPII), de conformidad a lo dispuesto en el artículo 12 del Reglamento Sanitario Internacional, aprobado en Chile por decreto N° 230, de 2008, del Ministerio de Relaciones Exteriores.

No obstante, nadie vislumbraba los cambios que en materia educativa –y en todos los ámbitos– esto generaría. El 18 de marzo de 2020, a través del Decreto Supremo Ministerio del Interior y Seguridad Pública N° 104, se decreta el Estado de Excepción Constitucional de Catástrofe, por calamidad pública en el territorio de Chile, los que serían prorrogados en atención a las necesidades de protección de la población. Recién entonces, cuando ya se había iniciado el año académico en todos los niveles, existió la necesidad de replantearse la gestión académica y administrativa en todo el país.

Teniendo en cuenta la experiencia internacional de aumento de casos, se requirió la adopción de medidas excepcionales por parte de la autoridad para asegurar a todas las personas el derecho a la vida y a la integridad física y psíquica, así como el derecho a la protección de la salud, a la educación, etcétera. Se impartieron instrucciones sobre medidas de gestión interna de los servicios públicos –incluidos aquellos de educación superior–, implementado las acciones necesarias para evitar la exposición de los integrantes de la comunidad educativa a un eventual contagio y a su vez, resguardar la continuidad del proceso académico 2020. Ello requirió dar prioridad a las tareas previstas, a la luz de este nuevo antecedente.

En consideración a las dificultades que las circunstancias antes descritas generaron en el normal funcionamiento de la comunidad educativa universitaria y,

dado que el brote de COVID-19 representó una situación de caso fortuito que, atendidas las graves consecuencias que su propagación podía generar en la población, se habilitaron medidas extraordinarias de gestión interna. De inmediato, se hicieron parte del lenguaje las plataformas de reuniones en la web, las clases *on-line* sincrónicas y asincrónicas, los foros virtuales, las evaluaciones a distancia, levantar talleres, trabajos, portafolios, etc., sin tener la cercanía corporal entre alumnos y académicos. ¿Cómo alcanzar los objetivos, las competencias previstas para el año académico? ¿Como hacer una retroalimentación eficaz, *on line*? ¿Como evaluar de manera coherente, justa, objetiva? … y, un sinfín de preguntas y respuestas que se constituyeron en parte del desafío que todo el mundo debió responder.

En Chile –como en el resto del mundo– el ámbito académico debió responder a las peculiares condiciones de confinamiento y restricciones de desplazamiento generadas por la pandemia, que afectó a toda la comunidad académica. Se evidenciaron entonces las habilidades blandas de todos ellos, para adaptarse a este nuevo escenario, en la mejor forma posible. La factibilidad de mantener/adecuar/alcanzar los objetivos institucionales y de aula; dar una adecuada cobertura a las necesidades nuevas que demandó este escenario; considerar aplicable la posibilidad de extender los semestres académicos, modificar el calendario, flexibilizar conforme a los desafíos propios de una situación de calamidad.

Habida cuenta de ello y considerando que -a pesar de todo lo anterior la vida seguía su curso y las instituciones su quehacer propio-, el proceso previsto para la evaluación de los perfiles de egreso en tres cohortes, se realizó con ciertas modificaciones que implicaron un desafío en su implementación, evaluación y propuesta de resultados. A su favor se menciona que, el soporte tecnológico, ya estaba contemplado a través de la implementación en la plataforma Moodle, lo que facilitó su aplicación en tiempos de pandemia.

Metodología

El método utilizado es un estudio de casos de una universidad pública, donde se ha implementado la evaluación del perfil de egreso en tiempos de COVID-19 en tres carreras de pedagogías a estudiantes de las cohortes 2017, 2018 y 2019, durante el año 2020, aplicado al nivel inicial (Hito 1), que corresponde a los niveles 101 al 201.

La muestra fue no probabilística y por conveniencia, dado el acceso de los participantes de las tres carreras de pedagogía. El instrumento se aplicó a una muestra de 155 estudiantes –de un total de 202–, lo que equivale a 77%.

Tabla 5. Cantidad de la muestra.

Carreras de pedagogía	2017	2018	2019
Educación Básica	28	29	21
Educación Inglés	19	19	21
Educación Parvularia	22	23	20
Total Estudiantes	69	71	62

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

El instrumento fue implementado en la plataforma Moodle por cohorte y carrera, el cual fue elaborado en base a dos dimensiones, pedagógica y disciplinar, por medio de casos reales (que tuvieran un nivel de complejidad sencilla, porque los estudiantes se encuentran en el segundo año de la carrera).

El tiempo de duración de la prueba fue asincrónica durante un mes de acceso a cada una de las carreras.

Resultados

En cuanto a los resultados se logró operacionalizar un instrumento que evaluará el perfil de egreso en el nivel inicial (Hito 1) de manera asincrónica en tiempos de COVID-19, para obtener resultados con el fin de tomar decisiones en la progresión del itinerario formativo de las carreras y ver la coherencia del plan de estudios (Mateo y Vlachopoulos, 2013).

Dentro de la planificación del proceso del instrumento, se deben considerar varios aspectos tales como: planificación de la elaboración instrumentos, socialización de los agentes involucrados (directivos, académicos, tutores de cohorte), capacitación a los docentes, elaboración de los casos, validación interna por parte de las carreras de los casos, ensamblaje del instrumento, validación externa por expertos en evaluación y contenido, implementación en la plataforma Moodle, etapa de matrículas a los estudiantes por cohorte, seguimiento de la aplicación del instrumento, resolución de problemas técnicos durante la implementación del instrumento por carrera. En total, se estima un trabajo de 10 a 12 meses de duración, desde la socialización del proceso hasta la aplicación del instrumento, a

lo que se suma el análisis de los resultados: una semana por cohorte.

Considerando que los casos son una de las herramientas efectivas que sirven para evaluar el desempeño de los estudiantes mediante situaciones reales, que provoquen conflictos cognitivos y logren tomar decisiones en ese nivel del proceso, para evidenciar el nivel de conocimientos y habilidades que poseen, se capacitó a los académicos en la confección de los casos de selección múltiples, de acuerdo a un contexto, enunciado, elaboración de preguntas y respuestas correcta, lo que permitirá en el futuro elaborar casos de mayor complejidad para el nivel intermedio y avanzado (Hito 2 y 3).

En este momento el instrumento se encuentra en proceso de revisión de la pregunta abierta por una comisión seleccionada para este fin, trabajo que demanda un mes de revisión, por lo tanto, los resultados no pueden estar de manera inmediata, aunque la pregunta abierta permite evidenciar procesos cognitivos complejos, tales como: organización de ideas, síntesis, análisis y en aspectos formales, redacción y ortografía, se debe considerar un tiempo prudente para evaluar este ítem.

Finalmente, para llevar a cabo este proceso, se utilizaron plataformas para hacer las reuniones vía Zoom, Meet, uso de WhatSap y telefonía celular, desarrollado de manera *online* asincrónica y sincrónica.

Conclusiones

A modo de conclusión, fue una gran experiencia trabajar de manera colaborativa y participativa en la elaboración de un instrumento que evalúe las competencias del perfil de egreso de las carreras de pedagogía, este trabajo incluyó a directivos, académicos, los cuales fueron parte de este proceso, trabajando para hacer efectiva esta meta. El compromiso, la motivación y el apoyo de los directivos, permitió la implementación de esta experiencia en tiempos de pandemia.

Por otra parte, como esta metodología fue exitosa, se sugiere reproducir el mismo instrumento para evaluar las competencias de nivel intermedio y avanzado de manera asincrónica con las cohortes 2017, 2018 y 2019, de acuerdo al nivel de complejidad de cada hito, producto que la COVID-19 aún sigue en Chile y en el mundo entero.

El trabajo docente *online*, ha sido la ocasión para replantearnos –alumnos, docentes, directivos y toda la comunidad universitaria– el modo de realizar la enseñanza y el aprendizaje, dado que hemos tenido que capacitarnos y habituarnos a hacer las cosas por medio de ambientes virtualizados, utilizando la tecnología, recursos, plataformas que sobre la marcha aprendimos a usar, originando in situ

molestias, inseguridades y retrasos en las tareas, pero aquello no fue un impedimento para lograr con un instrumento válido y confiable, para evaluar el perfil de egreso en tiempos de pandemia.

Referencias

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional*, (45), 11-24.

Alvarado, M., Audibert, M., Cifuentes, C., Gómez, M., Mella, E., Román, A. (2017). Hitos evaluativos para evidenciar el logro de los perfiles. (Ed), *Evaluación del Logro de Perfiles de Egreso: Experiencias Universitarias* (pp. 65-109), Santiago, Chile: Colección Gestión Universitaria.

Aravena, M., Berrios, A., Figueroa, V. (2020). Metodologia avaliativa de conformidade com as competências de estudantes orientadas para o perfil de graduação, *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, DOI: 10.22633/rpge.v24iesp2.14334

Castro, L., Martínez, J. (2014). Tras el Concepto de Evaluación Educativa. *Paradigma*, 20 (33), 103-115.

Careaga, A. (2001). La Evaluación como Herramienta de Transformación de la *Práctica Docente*. Educere, 5 (15), 345-352.

Campos, Y. (2002). Perfiles Profesionales o de Egreso y La Formación del Magisterio. http://camposc.net/0repositorio/ensayos/02curriculumperfiles.pdf

Chaviano, O., Baldomir, T., Coca, O., Gutiérrez, A. (2016). La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. *Edumecentro*, 8 (4), 191-205.

Cortes, G., Díaz, C., González, A., Letelier, P., Letelier, M., Saelser, R., Valacina, F. (2016). Evaluación del logro del perfil de egreso. In: (Ed). *La formación práctica en la universidad y su impacto en el perfil de egreso* (p. 121-172), Santiago, Chile: CINDA.

Corvalán, O., Tardif J. y Montero P. (2013). *Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias*. México, ANUIES.

Díaz, F., Barroso, S. (2014). Diseño y Validación de una Propuesta de Evaluación Auténtica de Competencias en un Programa de Formación de Docentes de Educación Básica en México. *Perspectiva Educacional*, 53(1), 36-56.

Hawes, G. (2010). Perfil de Egreso. Recuperado de https://docplayer.es/575427-Perfil-de-egreso-1-presentacion-2-2-nocion-de-un-perfil-de-egreso-2-2-1-el-perfil-de-egreso-como-declaracion-y-promesa.html

Hawes, G., Troncoso, K. (2006). A propósito de evaluación por pares: La necesi-

dad de semantizar la evaluación y las prácticas docentes. *Perspectiva Educacional*, (48), 59-72.

Hawes, G., Troncoso, K. (2007). Conversaciones académicas en torno al currículo basado en competencias. Primera conversación [Presentación Power Point]. Santiago: Universidad de Chile, Vicerrectoría de Asuntos Académicos.

Jiménez, Y., Hernández, J., Alonso, M. (2013). Competencias profesionales en la educación: justificación, evaluación y análisis. *Innovación Educativa*, vol. 13, núm. 61, enero-abril, 2013, pp. 45-65

Le Boterf, G. (2003) Ingénierie et Évaluation des Compétences. Paris: Éditions d´Organisation.

Mateo J., Vlachopoulos, D. (2013). Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XXI*, 16 (2), 183-208.

Möller, I., Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad de la Educación*, (41), 17-49.

Reyes, E., Osorio, S., Chel, M. (2013). *Estudio realizado en el marco de la línea de investigación CIFE diseño, aplicación y mejora de instrumentos de evaluación*. México: Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario.

Rosenbluth, A., Cruzat-Mandich, C., Ugarte, M. (2015). Metodología para validar un instrumento de evaluación por competencias en estudiantes de psicología. *Universitas Psychologica*, 15 (1), 303-314.

Ruiz Iglesias, M. (2009). La Evaluación Basada en Competencias. Ponencia presentada en el Primer Congreso Educativo Formando Formadores "Hay Talento 2009". México. https://www.cca.org.mx/_

Salas, R., Díaz, L., Pérez, G. (2014) Evaluación y certificación de las competencias laborales en el Sistema Nacional de Salud en Cuba. *Educación Médica Superior*, 28 (1), 50-64.

Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Colombia: Magisterio.

Tobón, S. (2012). *Evaluación de las competencias por pruebas por problemas y niveles de desempeño*. Instituto CIFE. México

Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Guadalajara, México: Grupo CIFE.

Valverde, J., Revuelta, F., Fernández, M. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. 2012.1

Vallejo, M., Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos.

Revista Iberoamericana, 64, 11-25.
Zabala, A., y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Barcelona, España: Ed. Graó.

Epílogo

PROPUESTA DE MODELO DE UN SITIO WEB PARA CONOCER LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN SITUACIONES DE RIESGO EMOCIONAL, COMO EN LA PANDEMIA POR COVID-19: SENTIMENTES

Dulce María Macín Martinez
Olga López Fortiz

El tema de la educación emocional tiene muchos propósitos, si bien promete muchos beneficios, es importante trabajar este ámbito, por ello la educación es la dimensión más factible para alcanzarlos, según la propuesta de Bisquerra (2012),

> La educación emocional desde el enfoque educativo asimilando las diversas competencias, es comprehensivo ya que trata de aglutinar numerosos y heterogéneos programas desde los que se dirigen a formar habilidades sociales, cognitivos-conductuales, habilidades de toma de decisiones, educación para la democracia y de prevención (p. 243).

Uno de los objetivos del proceso educativo es formar estudiantes saludables tanto física como emocionalmente, lo que implica que el papel del docente en el proceso de enseñanza se considere fundamental, y por ello se hace necesario que esté pueda identificar y conocer el nivel de educación emocional que posee.

De acuerdo con estudios recientes la salud emocional de las personas está siendo afectada ante la situación de la emergencia sanitaria SARS-Cov-2 (Johnson et al., 2020, p. 2449). Por ello se requiere generar espacios informáticos para

docentes que le permitan identificar, conocer y aprender el manejo de sus emociones en sus contextos personales y profesionales.

El sitio web: www.sentimentes.space propone como objetivo: facilitar el diagnóstico y atención al estado emocional del docente a través de una serie de cuestionarios auto aplicables para realizar una evaluación preliminar sobre las cuatro competencias o habilidades emocionales:

- Autoconocimiento.
- Autocontrol.
- Empatía.
- Habilidades sociales.

Y de esta forma contribuir al desarrollo de la educación emocional en los docentes, a quienes mediante su práctica cotidiana se les ejerce una continua presión por manejar en forma idónea las habilidades socioemocionales.

Introducción

Ahora que el mundo tiene que convivir con el SARS-CoV-2 que nos ha obligado a resguardarnos en casa el mayor tiempo posible, mantener medidas estrictas de higiene y llevar a cabo un aislamiento social (sana distancia). Como se ha estudiado en investigaciones recientes una de las actividades que más se ha visto afectada es el proceso educativo y socioemocional de la población (Johnson et al., 2020).

Dentro del contexto escolar es necesario abordar y atender el tema de las emociones de una forma más profunda, no basta solo saber qué emociones experimentan los estudiantes y docentes, es necesario indagar e identificar porque están presentes estas emociones y cómo se puede tener un mejor manejo emocional.

La labor docente consiste en enseñar las competencias necesarias para la formación integral del estudiante, lo que implica el desarrollo de competencias o habilidades socioemocionales a través de la aplicación de programas en todos los niveles educativos en Educación Media Superior como lo es Construye-T.

> Que promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) en las y los jóvenes de educación media superior público, a través de actividades didácticas, deportivas y culturales para mejorar su bienestar presente y futuro. Actualmente, se han sumado cuatro componentes que, de manera transversal e incorporando la perspectiva de género, aportan al desarrollo de las hse que promueve Construye T,

los cuales son: Responsabilidad social, Educación Integral en Sexualidad, Deporte y Arte (SEP, 2020, p. 36).

Actualmente, en México no hay programas institucionales dirigidos a atender la salud emocional de los docentes, motivo por el cual este trabajo de investigación se enfoca a implementar y desarrollar una aplicación web como recurso a disposición del docente de Educación Media Superior para ayudar a identificar y diagnosticar el manejo de sus emociones y por consecuencia buscar profesionales que les faciliten la comprensión de sus emociones, con ello se busca mejorar su desempeño en la aplicación de las competencias o habilidades emocionales de su contexto personal y profesional.

El instrumento para alcanzar la anterior meta es a través de la autoevaluación dividida en cuatro cuestionarios cuyas competencias o habilidades son:

- Autoconocimiento.
- Autocontrol.
- Empatía.
- Habilidades sociales.

Finalmente es importante mencionar que para la implementación del sitio web con las características antes mencionadas en este proyecto de investigación, se apoya de la metodología de desarrollo de software conocida como: Prototipos.

Planteamiento del problema

¿Qué pasa con los docentes en el ámbito socioemocional?

La trascendencia de tener un compromiso como docentes en formar y atender a jóvenes de educación media superior con una salud emocional sana, conciencia social y ambiental es de vital importancia, ya que a través del buen manejo de sus emociones les permite entender, comprender y canalizar los problemas o necesidades de su entorno, transformándolos en agentes de cambio generadores de oportunidades y soluciones a nivel personal y/o académico.

En tanto la RIEMS (Reforma Integral de la Educación Media Superior) sostiene que los docentes de este nivel de educativo deben tener un perfil compuesto por atributos y competencias que puedan reflejarse en su quehacer de la enseñanza en lo que resaltan los siguientes, según acuerdo 447 del diario oficial de SEP: "Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo; Contribuye

a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano; Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional" (SEP, 2008, p. 447).

La mayoría de los programas que existen, están enfocados a los estudiantes y no a docentes, lo que implica un problema ya que la Secretaria de Educación Pública propone al maestro como eje central de la educación, pero no genera programas, cursos o talleres que puedan ser dirigidos al docente de esta forma poder manejar sus propias competencias emocionales.

Objetivo

Diseñar, desarrollar e implementar un sitio web que facilite el diagnóstico y atención al manejo de competencias emocionales dirigido a docentes de Educación Media Superior (EMS) a través de cuestionarios automatizados.

Objetivos específicos

Determinar a través del autoconocimiento personal los diferentes estados emocionales de los usuarios.

Diseñar y aplicar cuestionarios de acuerdo a cada competencia o habilidad emocional de la docente propuesta en esta investigación.

Construir un sitio web apegado a las normas de calidad en el desarrollo de software para satisfacer las necesidades del cliente.

Hipótesis nula

La educación emocional no influye en el desarrollo intelectual ni en el desempeño profesional de los docentes.

Hipótesis alternativa

Los docentes que reconocen, aceptan, regulan e identifican sus emociones, desarrollan las competencias necesarias para el manejo de la educación e inteligencia emocional y habilidades socioemocionales.

Marco teórico

La inteligencia emocional ha sido definida por (Chabot,2009) como la "Habilidad que permite a) percibir, apreciar y experimentar correctamente las emociones; b) sentir y administrar sentimientos cuando ellos facilitan los pensamientos y c) comprender las emociones para favorecer el crecimiento académico e intelectual. Los pioneros de tal término (ya antes mencionados) también señalan cuatro componentes primarios de la inteligencia emocional: la percepción, evaluación, regulación y expresión de la emoción, así mismo argumentaron que la inteligencia emocional facilita el pensamiento, la comprensión, análisis y el empleo del conocimiento emocional. Éste último componente es fundamental para el control de las emociones y promover el conocimiento intelectual al igual que el emocional".

Para (Goleman,1999) la Inteligencia Emocional (IE) es la capacidad de reconocer los propios sentimientos y de los demás, de automotivarse y manejar correctamente las relaciones que sostenemos tanto con nosotros mismos como con los que nos rodean. Del mismo modo, añadió, que es la capacidad potencial que determina el aprendizaje de habilidades prácticas como la conciencia en uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación. Por lo tanto, para Goleman la IE no es más que el conjunto de destrezas, actitudes y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones, estados mentales. La educación emocional ante las situaciones actuales SARS-COV2 es necesaria para incidir ante estas situaciones, esto indica que estamos en presencia de un entramado social que parece descomponerse, debido a la disrupción descontrolada de impulsos que ha generado en la sociedad en este encierro.

La competencia emocional Bisquerra (2012) es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Entre las competencias emocionales se pueden distinguir dos grandes bloques: a) capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; b) habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal.

Competencias emocionales

Conciencia emocional consta en conocer las emociones propias y reconocer en los demás, para ello se requiere una observación del comportamiento ser críticos para identificar y reconocerlas, esto requiere distinguir pensamientos, acciones y emociones; comprender causas y consecuencias, evaluación de la intensidad, reconocer y utilizar el lenguaje verbal y no verbal para expresarla.

Regulación emocional la cual consiste en dar una respuesta adecuada a las emociones experimentadas, por medio de varias técnicas, de control emocional, lo que requiere una práctica constante.

Autonomía emocional esta competencia radica en la capacidad de verse afectado por los estímulos del contexto donde se desenvuelve, se trata de tener sensibilidad con invulnerabilidad, para ello se requiere que la persona posea una fuerte autoestima, autoconfianza, percepción de autoeficacia, automotivación y responsabilidad, esta es un equilibrio de la dependencia emocional y la desvinculación.

Habilidades socioemocionales estas habilidades constituyen competencias que facilitan las relaciones interpersonales.

Competencias para la vida y el bienestar son el conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven la construcción del bienestar personal y social.

Emociones

Fernández y Extremera (2005) sostienen que las emociones son vistas como un proceso que nos pueden llevar a la adaptación y a la transformación personal, social y cognitiva, se manifiestan como sentimientos que incluyen reacciones fisiológicas y respuestas cognitivas.

En términos científicos, las emociones se definen como reacciones conductuales y subjetivas, inconscientes e intensas; producidas por una información proveniente de un mundo interno (memoria) y externo del individuo, codificadas en ciertos circuitos neurológicos localizados en el sistema límbico, mismas que impulsan a moverse y querer vivir, a querer estar en interacción con las personas que nos rodean y con nosotros mismos.

Existen diferentes emociones, algunos autores dicen que solo existen 6, mientras que otros añaden que existen emociones universales o también conocidas como básicas y emociones secundarias. Ahora mismo se presentan las clasificaciones de las emociones, según los estudios de Charles Darwin.

De acuerdo con Bisquerra et al (2012), actualmente son identificadas seis emociones consideradas básicas con sus respectivas manifestaciones:

Miedo, esta emoción anticipa si se aproxima una amenaza o un peligro (real o imaginario). Tal anticipación producirá ansiedad, incertidumbre e inseguridad. El miedo es necesario porque admite el peligro y actúa para que la persona se aparte y actué con precaución.

Sorpresa, esta emoción se reconoce por el sobresalto, asombro y el desconcierto que genera la persona frente a la información que ha recibido. La sorpresa es una emoción muy transitoria y permite una aproximación cognitiva para saber qué está ocurriendo; también ayuda a la persona a orientarse y a saber qué hacer, ante una situación nueva.

Aversión, tal emoción presenta disgusto o asco hacia aquello que tenemos adelante. Se puede sentir rechazo hacia una persona, cosa, situación, incluso un pensamiento.

Ira, dicha emoción se caracteriza por sentir rabia y enojo. Aparece cuando las cosas no salen como queremos o nos sentimos amenazados por algo o alguien. Es una emoción adaptativa porque impulsa a hacer algo, para resolver un problema o cambiar una situación difícil. Puede conllevar riesgos de inadaptación cuando se expresa de manera inadecuada, por ejemplo, puede incitar a ejecutar conductas negativas como agredir a otra persona o si mismo.

Alegría, esta emoción produce la sensación de bienestar y de seguridad que se siente cuando se consigue algún deseo o se ve cumplida alguna ilusión que ya se tenía en mente. De igual forma induce hacia la reproducción (la persona desea reproducir el suceso que una vez la hizo sentir bien).

Tristeza, consiste en sentir pena, soledad y pesimismo ante la pérdida de algo importante o cuando la persona ha sido decepcionada, en cuanto a lo que pensaba, creía, etcétera. La función de la tristeza es la de pedir ayuda. Nos motiva hacia una nueva reintegración personal.

Desarrollo de la metodología

Uno de los subsistemas de la EMS es la Dirección General Tecnológica Industrial y de Servicios que se compone de 456 planteles en toda la república mexicana lo que representa una población aproximada de 611,719 estudiantes y 24,530 docentes según los estadísticos emitidos por el Director Académico e Innovación Educativa de este subsistema, lo que implica un reto para atender la salud emocional de este sector, por ello este proyecto se divide en dos fases fundamentales:

- La investigación documental y diseño de cuestionarios para la atención a docentes y el 70% del avance del sitio web, que se presenta.
- El funcionamiento, pruebas de software e implementación final del sitio web durante el segundo semestre del ciclo escolar 2020-2021.

Descripción y tipo de la investigación

Esta investigación puede definirse como aplicada y de acuerdo con las variables definidas se consideran: independiente, el conocimiento, aceptación, regulación e identificación de las emociones del docente y dependiente, el manejo o educación de la inteligencia emocional del docente.

También se puede clasificar como: cuantitativa y cualitativa. La línea de investigación es el desarrollo humano, social y emocional.

La técnica o metodología de desarrollo de *software* utilizada es la de prototipos, que básicamente consiste en la generación de varias plantillas o diseños web hasta encontrar el modelo que satisfaga las necesidades del cliente.

Y se divide en las siguientes fases:

Fase I. Análisis de requerimientos

¿Cuál es el problema a resolver? Atender al sector docente en el manejo de las habilidades o competencias emocionales.

Entorno donde funciona el software: Una aplicación web accesible las 24 horas del día, con un diseño responsivo para tener efectividad y rendimiento.

Usuario y cliente: Son los docentes.

Requerimientos funcionales: La aplicación web utilizará un gestor de bases de datos para el registro e inicio de sesión.

Los requerimientos no funcionales: No utiliza algoritmos de encriptación para almacenar datos y No genera ni es un reporte médico

Fase II. Prototipos y diseño

Se puede determinar el funcionamiento del sitio web como se observa en el diagrama 1.

En el diagrama 2 UML (Lenguaje Unificado de Modelado) numerado con el 1.2 se muestran las clases y entidades del sistema.

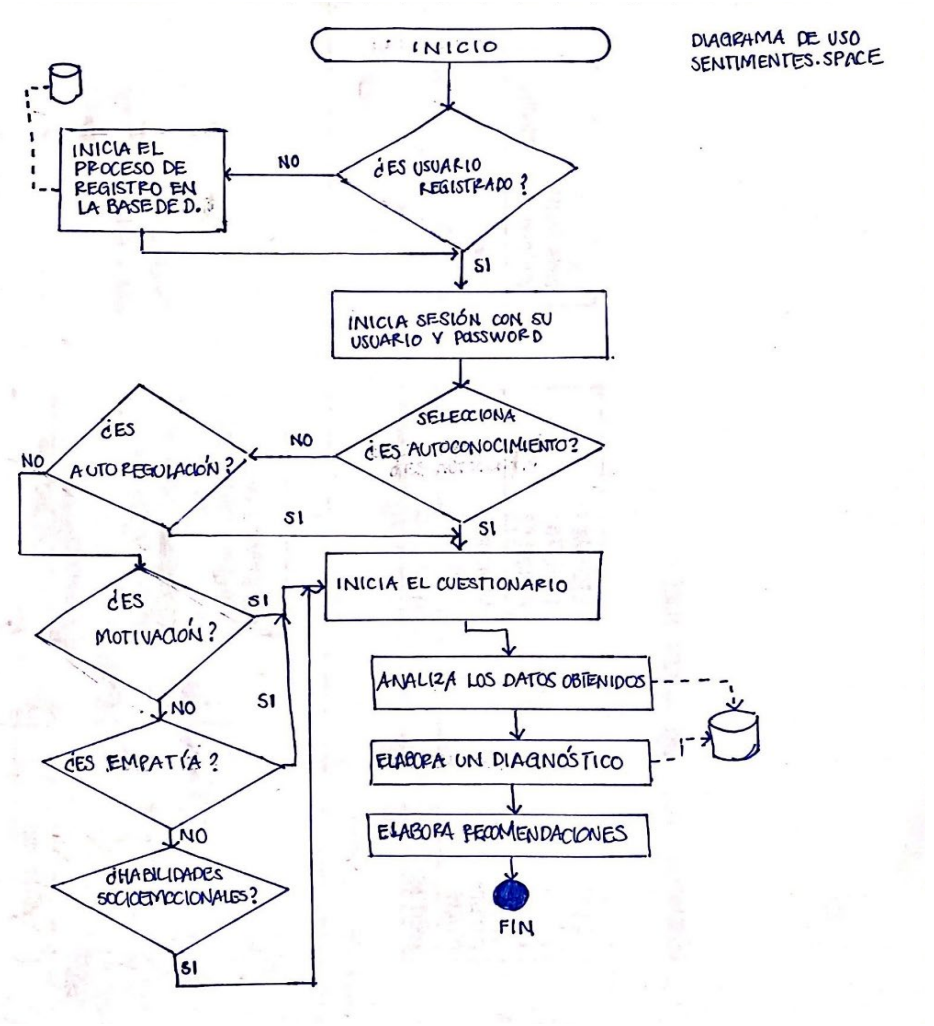
Fase III. Codificación

La programación se basa en el lenguaje C# para web y para generar una dirección o IP segura se implementó una llave denominada: machineKey validationKey. El "framework" o espacio de trabajo fue 4.0.

Fase IV. Pruebas de *software* y fotografías del sistema

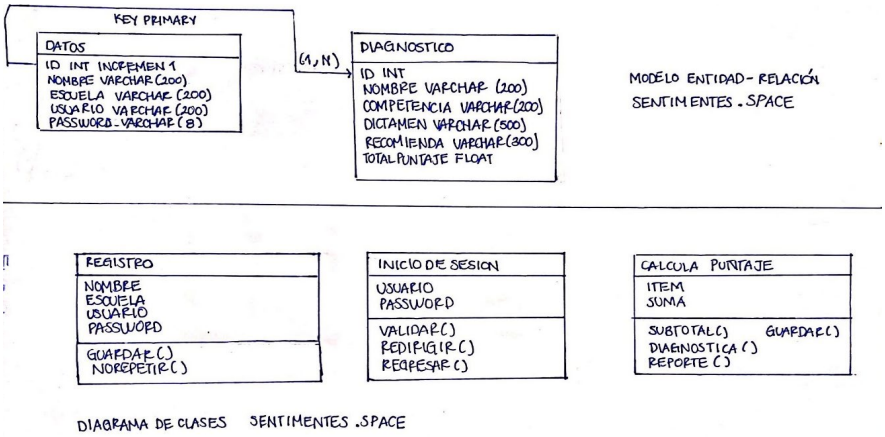
Para esta fase se observan las siguientes interfaces gráficas ya implementadas en el dominio: www.sentimentes.space, en la figura 17 se puede observar la temática y contenido del sitio web.

Diagrama 1. Funcionamiento del sistema.



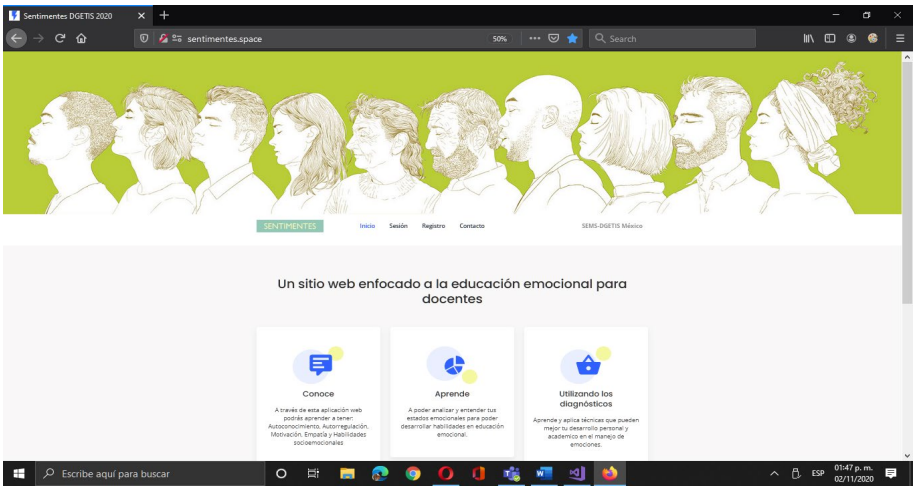
Fuente: Elaboración por los propios autores.

Diagrama 2. Clases y modelado relacional de la base de datos.



Fuente: Elaborado por los propios autores.

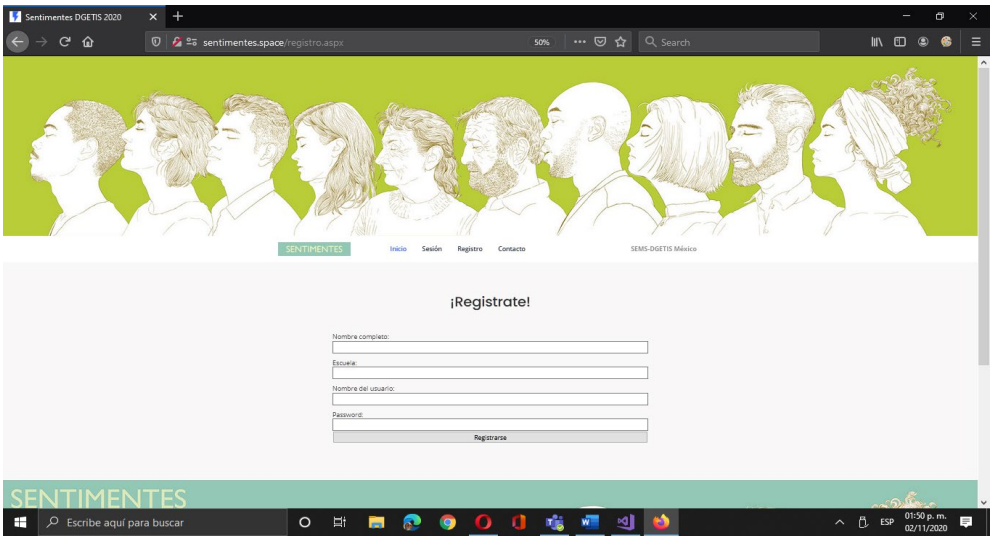
Figura 17. Interfaz de inicio.



Fuente: Elaborado por los propios autores.

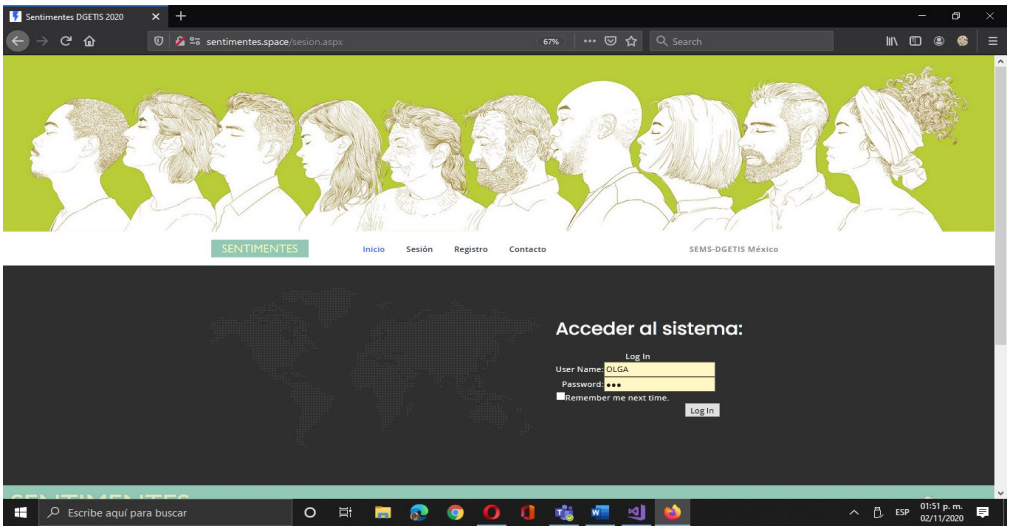
En las figuras 18 y 19 se observa el proceso de registro e inicio de sesión.

Figura 18. Registro del usuario.



Fuente: Elaborado por los propios autores.

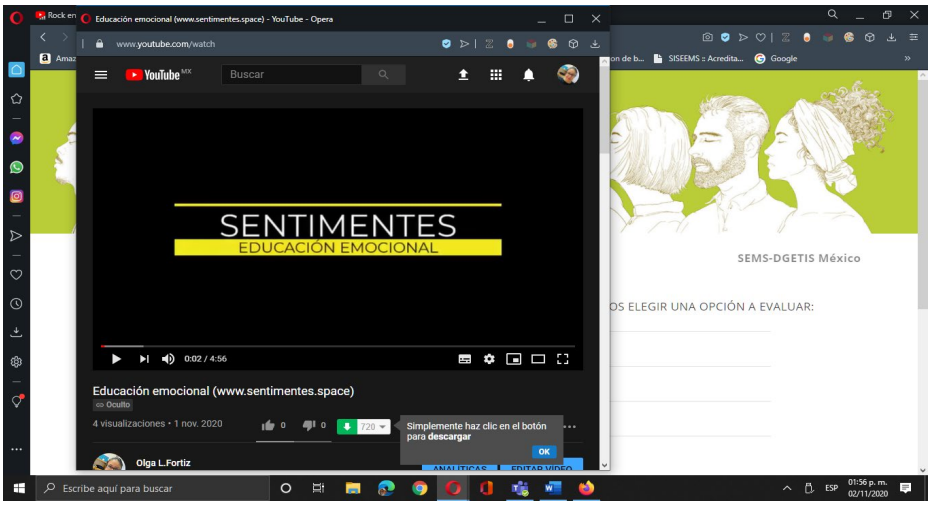
Figura 19. Inicio de sesión del usuario.



Fuente: Elaborado por los propios autores.

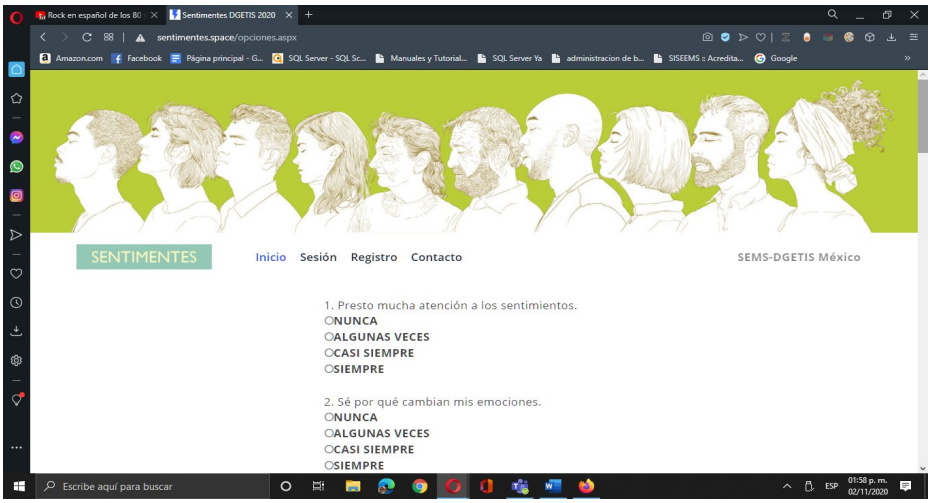
En lo que se refiere al funcionamiento del sistema están implementados los módulos de asesoría y 30% de diagnóstico en la habilidad de conciencia emocional como se observa en la figura 20 y 21.

Figura 20. Sistema en funcionamiento.



Fuente: Elaborado por los propios autores

Figura 21. Cuestionario.



Fuente: Elaborado por los propios autores.

Hasta el momento las pruebas del usuario se habrán de realizar en el siguiente semestre del ciclo escolar 2020-2021 para verificar si los contenidos cumplen con los propósitos con el que fue creado este sitio web.

Análisis de resultados.
Técnica de recopilación de datos

El instrumento realizado a través de la aplicación de Forms de Office 360 de Microsoft que se envió a 2,430 docentes del subsistema antes mencionado lo que representa 10% de la población total, en dicha encuesta se realizaron una serie de preguntas de selección relacionadas a la importancia de la educación emocional, la aceptación que podría tener la aplicación que tan importante lo consideraban. Los resultados fueron los siguientes:

1. Sexo

Más detalles

Mujer	1280
Hombre	1150

2. Edad

Más detalles Insights

20 a 30 años	244
30 a 40 años	610
40 a 50 años	673
50 a 60 años	636
60 años en adelante	267

3. Plantel

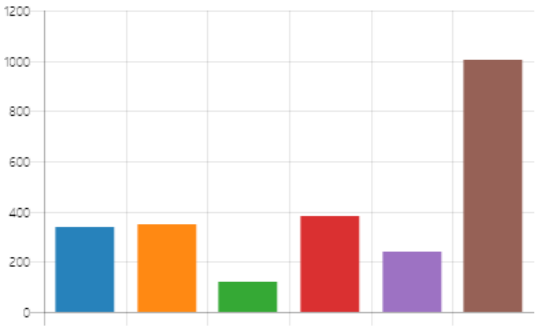
Más detalles

CETIS	1066
CBTIS	1364

4. Campo disciplinar donde te desarrollas

Más detalles

Matemáticas	336
Ciencias experimentales	350
Ciencias sociales	119
Comunicación	383
Humanidades	239
Profesionales	1003



5. ¿Con qué frecuencia le interesan sus emociones?

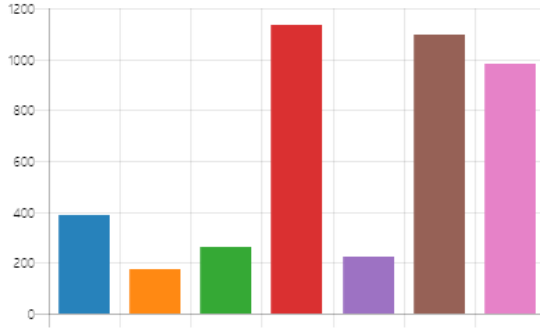
Más detalles Insights

Muy importante	1495
Importante	746
Neutral	168
Poco importante	10
Nada importante	11

6. Actualmente, ante la situación de Covid-19 ¿Qué emociones han sido las más recurrentes?

Más detalles

Alegria	386
Sorpresa	175
Enojo/ira	263
Tristeza	1137
Aversión	223
Miedo	1097
Otras	982



7. ¿Ha pensado o buscado en algún momento el apoyo con profesionales en la salud emocional?

Más detalles

Sí	528
No	1902

8. ¿En qué aspecto consideras que le aportaría conocer y manejar sus emociones?

Más detalles Insights

Desarrollo personal	513
Desarrollo profesional	172
Ambos	1745

9. Consideras ¿Qué una aplicación informática dirigida al manejo y diagnóstico de las emociones es una necesidad actualmente?

Más detalles Insights

Sí	1829
No	601

10. ¿Es factible generar una aplicación informática donde se pudiese expresar libremente sus emociones?

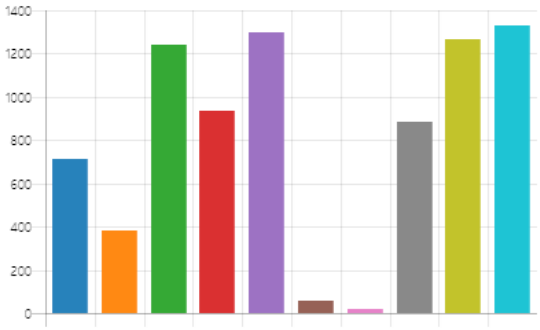
Más detalles

Sí	975
No	289
Tal vez	1166

11. ¿Qué características y/o elementos debería tener la aplicación informática para el manejo de las emociones?

Más detalles

Ser divertida	710
Un formato conservador y clás...	384
Accesible las 24 horas del día	1241
Interesante	933
Interactiva	1299
Que solo integre imágenes	58
Que incluya solo texto	20
Que incluya texto e imágenes ...	882
Que sea sencillo su acceso	1268
Seguridad en la información	1327



12. Si hubiera una aplicación informática que le permitiera reconocer y comprender sus emociones ¿Cuánto tiempo estarías dispuesto a dedicarle?

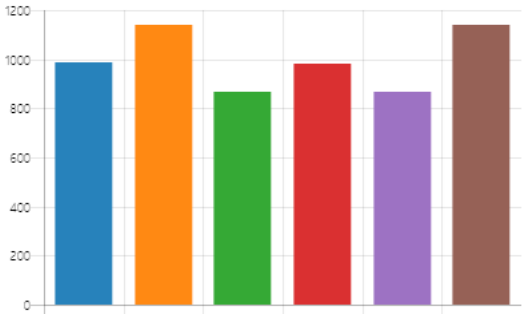
Más detalles

1-2 horas	904
2-4 Horas	122
De 15-30 minutos	835
De 5- 15 minutos	569

13. Como docente, ¿En qué ámbito le aportaría saber reconocer y manejar debidamente sus emociones?

Más detalles

Mejora en mi estado de ánimo	985
Desarrollo en la relación con ...	1139
Desarrollo humano	865
Desarrollo personal	984
Desarrollo profesional	870
Mejora en mis relaciones pers...	1140



14. En el contexto que usted desarrolla como docente, ¿Cuál es la ventaja que puede tener el saber reconocer las emociones de sus estudiantes?

Más detalles

Desarrollo personal de mis est...	1264
Desarrollo académico de mis ...	1483
Mejora en la comunicación co...	786
Mejora en el desarrollo interp...	1149

15. Con anterioridad, ¿Ha recurrido a aplicaciones informáticas con este enfoque (emocional)?

Más detalles Insights

Sí	355
No	1804
No lo recuerdo	271

Los resultados nos infieren que si hay una necesidad en la implementación de una aplicación informática y apoyan la premisa de que es necesario enfocar más aplicaciones exclusivas al docente. Una vez terminado el período de pruebas de software se incluirán los resultados en cuanto su funcionamiento, ajustes y rendimiento con los usuarios del sistema.

Viabilidad técnica

La construcción de un sitio web es de fácil manejo actualmente ya que se cuenta con programas o editores de desarrollo de código fácil y gratuito como lo es el Visual Studio Community cuyo IDE permite implementar y actualizar sitios interactivos sobre dominios en el internet de forma rápida y segura. El dominio y hosting se obtiene a través de una cuenta básica de donweb.com para manejar un servidor de base de datos SQL Server 2012 o 2016 o bien MySql con phpMyAdmin, ambos gestores tienen un desempeño excelente en el procesamiento y manejo de datos lo que nos permite un registro casi ilimitado de usuarios e historiales que puedan generar el sitio web.

El proveedor de donweb.com también nos permite conocer las estadísticas de uso, minutos que permanece el usuario y la página a la que más se acceda, datos importantes para la mejora continua del sitio. En tanto para el contenido, manejo e interpretación de la información se cuenta con la especialista del área quien continuamente construye nuevos cuestionarios enfocados a la temática emocional y dirigidos al docente.

Viabilidad social

Impacto que puede tener y alcances del proyecto. En la actualidad ya no basta con solo preocuparse en el campo docente por el aspecto académico, o si los docentes cumplen con los perfiles del área en la que solicitan ingresar, sino que se tiene que ir más allá, verificar si está preparado emocionalmente para impartir una clase, para estar frente a grupo con el temple preciso, guardando la cordura necesaria, pero siendo empático cuando la situación lo amerite, es lo que se requiere, docentes capacitados no solo en conocimiento intelectual, si no también capacitados en conocimiento emocional.

Sin embargo, apoyar en el aspecto de las emociones es muy factible en las condiciones actuales además de que este aspecto se realice de forma virtual, con-

siderando las necesidades de la sociedad actual la cual se encuentra limitada al contacto físico. Los impactos positivos de este sitio web es aportar al docente un parámetro de conocimiento de sus competencias emocionales que le permitan solicitar ayuda si se requiere.

Desde luego que los alcances de la presente investigación están delimitados por la percepción de los participantes acerca de su capacidad de actuar con competencia en su desempeño personal, como resultado de su exposición a los elementos que les sirven de andamiaje para hacer frente a sus desafíos actuales (Domínguez Pérez, 2017).

Conclusión

Definitivamente dentro del proceso educativo no solo es formar estudiantes saludables tanto física como emocionalmente, el papel del docente en el proceso de enseñanza es fundamental, lo que implica que esté pueda identificar y conocer el nivel de educación emocional que tiene para poder atender de la mejor forma el trabajo que desempeña. El desarrollar un sistema web como el realizado durante esta investigación nos da la oportunidad de atender al sector más descuidado en el ámbito emocional del proceso educativo: el docente. Se espera este sitio web pueda ser utilizado por la población antes descrita y se confirme la hipótesis alternativa.

Referencias

OMS (2020). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19. Organización Mundial de la salud. [Declaración en internet] 2020. 11 de marzo. https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020

Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.

Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L., & Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(suppl 1), 2447-2456. https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020

Construye T, Â. (s. f.-b). ¿Qué es Construye T? | Construye T. www.construye-t.org.mx. https://www.construye-t.org.mx/construye-t.

Chabot. (2009). *Pedagogía emocional sentir aprender. integración de la Inteligencia emocional en el aprendizaje*. México: Alfaomega.

Domínguez Pérez, D. (2017). *Propuesta y validación de una escala de evaluación de la inteligencia emocional en contextos educativos*. [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid.

Fernández Berrocal, P. & Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *19*(3),63-93. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27411927005

Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairos.

SOBRE LOS AUTORES

(Por orden de aparición)

Mariano Jabonero Blanco (España)
Licenciado en filosofía y en ciencias de la educación por la Universidad Complutense de Madrid, con estudios de postgrado en supervisión e investigación educativa. Secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos. Consultor o experto de UNESCO, PNUD, OEA y OEI. Entre 2003 y 2010 fue director general de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Fue profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Adriana Martínez Arias (Colombia)
Doctora en planificación e innovación educativa por la Universidad de Alcalá, España. Master in Service Leadership and Innovation (Rochester Institute of Technology, USA). Comunicadora social de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), Colombia. Directora de docencia en la Universidad Nacional Autónoma de Bucaramanga. Investigadora Junior reconocida por el Ministerio de Ciencia de Colombia y adscrita al grupo IDE de la Universidadde Alcalá.

Juan Pablo Neira (Colombia)
Ingeniero electrónico con maestría en comunicaciones digitales por la Universidad Christian Albrechts en Kiel, Alemania. Certificado como entrenador en Mentalidad Creativa por Foursight, Solución. Creativo de problemas por el Center for Studies in Creativity, Buffalo State University y especializada en gestión de la innovación por el Global Innovation Management Institute. Jefe del Centro de Creatividad, Innovación y Emprendimiento, Universidad Nacional Autónoma de Bucaramanga. Creativo y facilitador en innovación empresarial.

Silvio Rafael Cuello de Avila (Colombia)
Magister en ciencias de la información y director de tecnologías de la información y las comunicaciones por la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). Profesor de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables en el Programa de Administración de Empresas Modalidad Dual. Ha sido jefe de

sistemas de información, coordinador de proyectos de tecnología y consultor empresarial en la misma institución, así como ingeniero electrónico de profesión especializado en telecomunicaciones y dirección de empresas.

Luz Helena García (Colombia)
Ingeniera de sistemas con especialización en telecomunicaciones por la Universidad Autónoma de Bucaramanga y maestra en administración de tecnologías de información y comunicación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Fue directora de la UNAB virtual de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Ha tenido experiencia en el sector educativo específicamente en procesos de educación virtual, docencia virtual y gestión de proyectos de programas de formación virtual, *blended* e incorporación de TIC en procesos presenciales.

Mario Martín Bris (España)
Doctor en ciencias de la educación. Profesor titular en la Universidad de Alcalá (Madrid), director y profesor en programas de máster y doctorado en Planificación e Innovación Educativa. Asesor y consultor en varios organismos nacionales e internacionales. Director de Relaciones con Iberoamérica de la Universidad de Alcalá y Director de la Cátedra Iberoamericana de Educación de la OEI y UAH. Es miembro de varios comités editoriales, directorios e instituciones en España e Iberoamérica. Es experto en liderazgo, gestión, planificación, participación, clima de trabajo, innovación, gestión educativa y sistemas educativos.

Ángela Tamayo Pastén (Chile)
Doctora en educación planificación e innovación educativa por la Universidad de Alcalá y máster en planificación. Magíster en Curriculum y Evaluación de la Universidad de Santiago de Chile. Docente de magíster en la Universidad San Sebastián, sede Concepción-Chile. Doctora colaboradora de Asociación Nacional de Tecnologías Inclusivas CIETE-Chile y Corporación Rojas Palavecino Ltda. Asesora externa de Colegio Industrial Vasco Núñez de Balboa e integrante del equipo de aseguramiento de la calidad. Directivo docente, experta en educación a distancia. Directora de Neurogest Centro de Capacitación y Entrenamiento.

Carmen Julia Palavecino Monsalve (Chile)
Doctora en educación planificación e innovación educativa de la Universidad de Alcalá y Máster en Planificación. Magíster en Gestión y Administración de la Universidad Mayor, en Didáctica para la Educación Superior de la Universidad de

Tarapacá. Sostenedora e integrante del equipo de Aseguramiento de la Calidad Colegio Industrial Vasco Núñez de Balboa. Directora de la Corporación Rojas Palavecino. Docente con vasta experiencia en cátedras universitarias.

Jose Luis Bizelli (Brasil)
Doctor en sociologia por la Universidade Estadual Paulista; postdoctorado en educación por la Universidad de Alcalá (España). Docente asociado de la Faculda de de Ciências e Letras (Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara-SP-Brasil. Docente de posgrado en educación y en Media e Tecnología. Becario de Productividad en Investigación del Conselho Nacional de Pesquisa do Brasil. Experto en tecnologías educacionales.

Thaís Conte Vargas (Brasil)
Doctoranda en Educación Escolar, Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr/UNESP) -Brasil. Máster en Educación Escolar, Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr/UNESP)-Brasil y administradora publica por la misma institución.

Juan Pablo Catalán Cueto (Chile)
Doctor en educación por la Universidad Alcalá de Henares. Mención *Cum Laude*. Máster en educación, planificación, innovación y gestión de la práctica educativa por la Universidad Alcalá de Henares. Magíster en liderazgo de gestión y administración educacional por la Universidad Andrés Bello. Profesor y Coordinador de la Unidad de Curriculum y Evaluación, Universidad SEK, Santiago, Chile.

Alejandro Pérez Carvajal (Chile)
Doctor en Ciencias De La Educación por la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Diplomado en metodologías para la investigación en ciencias sociales (PUCV); magister en innovación curricular y evaluación educativa por la Universidad del Desarrollo (UDD). Magister en gestión escolar de calidad por la UDD y Fundación Chile. Director de docencia en la Universidad SEK, Santiago, Chile.

Andreza Olivieri Lopes Carmignolli (Brasil)
Doctoranda del programa de posgraduación en educación escolar da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho/UNESP-Araraquara; máster en educación escolar y profesora de la red estatal de educación de Araraquara, São Paulo, Brasil.

Maria Fernanda Celli de Oliveira (Brasil)
Doctoranda del Programa de Posgraduación en Educación Escolar da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho/UNESP-Araraquara; máster en educación escolar, experta en sexualidad, cultura y educación sexual.

Darbi Masson Suficier (Brasil)
Doctor en educación escolar por la Universidade Estadual Paulista (UNESP). Profesor adjunto de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)-Campus Paranaíba-Brasil.

Luci Regina Muzzeti (Brasil)
Máster en fundamentos de la educación por la Universidade Federal de São Carlos y doctora en educación por la Universidade Federal de São Carlos. Professora libre docente en sociologia de la educación de la Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Departamento de Didáctica, y profesora del Programa de Posgraduación en Educación Escolar. Experta en Pierre Bourdieu, con énfasis en habitus, género y trayectorias escolares.

Adriana Inés Ávila Zárate (Colombia)
Doctora en educación por la Universidad de los Andes; magister en tecnología aplicada a la educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en educación con TIC-Universidad Autónoma de Bucaramanga. Docente investigadora, Coordinadora Académica. Tiene una maestría en educación y una especialización en educación con TIC. Es líder del grupo de investigación Educación y Lenguaje en la Universidad Autónoma de Bucaramanga-UNAB, Bucaramanga, Colombia.

Lina María Osorio Valdés (Colombia)
Doctoranda en educación por el CETYS Universidad, máster en gestión y evaluación de la calidad de la educación superior por la Universidad Oberta de Catalunya (España) y en tecnología educativa con énfasis en capacitación corporativa por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (México). Docente investigadora y coordinadora de posgrados de la Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB. Es especialista en necesidades educativas especiales y licenciada en educación infantil por la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.

Eladio Sebastián-Heredero (España)
Doctor en educación por la Universidad de Alcalá, España, posdoctor en educación por la Universida de Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" de São Paulo, Brasil. Cátedra Distinguida de Educación 2016 por el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (Cetys). Profesor doctor jubilado de la Universidad de Alcalá, professor visitante extranjero de la ufms (Brasil), profesor colaborador del programa de Posgraduación de la unab de Colombia. Experto en el área de educación, con énfasis en planificación escolar, currículo y educación inclusiva.

Leandro Costa Vieira (Brasil)
Doctorando en educación del Programa de Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, máster en educación por la ufmt. Especialista en artes visuales de la Universida de Federal do Río Grande, profesor asistente en la Universidade Federal do Mato Grosso de Sul, Campus do Pantanal. Experto en el campo de la enseñanza de artes, gestión escolar, arte/educación; educación integral y educación estética.

Amalia Patricia Jiménez Delgado (México)
Máster en formación didáctica por el Colegio de Investigación Educativa de Nayarit; ingeniera en sistemas computacionales del Instituto Tecnológico de Tepic. Coordinadora de Tutorías, coordinadora de la Especialidad de Programación, docente de la Especialidad de Programación. Centro de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios no. 100, Tepic, Nayarit, México, experta en planeación y evaluación.

María de Lourdes Ramírez Villaseñor (México)
Doctora en formación didáctica por el Colegio de Investigación Educativa de Nayarit, Coordinadora de Tutorías y docente de la Especialidad de Programación en el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios 100 Tepic, Nayarit México. Vocal de la Comisión de Apoyo de la Investigación de la Academia Local de Investigación y Desarrollo Tecnológico (alidet).

Rubén Rabbi Rosales Moran (México)
Maestro en educación por la Universidad de Baja California, ingeniero en sistemas computacionales por el Instituto Tecnológico de Tepic, docente de la Especialidad de Programación del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios no. 100 y Secretario de la Academia Local de Investigación y Desarrollo Tecnológico, Tepic, Nayarit, México.

Denise Mesquita de Melo Almeida (Brasil)
Doctora em educación pela Universidad de Campinas (Brasil), posdoctorado en psicologia (UFMS), professora adjunta no Curso de Graduação e no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências Humana da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Experta en Educación y Trabajo: inclusión en diferentes contextos (GEPETin-Contextos CNPq/UFGD).

Tamiris Lopes Ferreira (Brasil)
Realizando máster en psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Secretária administrativa de la Asociación Brasileña de Psicologia Escolar y Educativa (ABRAPEE). Colaboradora de la Academia Paulista de Psicologia (APPSICO). Experta en desarrollo humano en la perspectiva de la psicologia histórico-cultural: apoyos para la práctica educativa.

Alexandra Ayach Anache (Brasil)
Doctora en psicología escolar y del desarrollo humano por la Universidad de São Paulo, cuenta con un posdoctorado en educación por la Universidad de Brasília, con foco en educación especial. Profesora titular de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul. Coordinadora del Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas da UFMS y presidente de la Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Experta en el área de psicología, psicología de la educación y del aprendizaje, y evaluación psicológica.

Margarita Ercilia Aravena-Gaete (Chile)
Doctora en planificación e innovación educativa por la Universidad de Alcalá (España). Académica de postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Andrés Bello (Chile). Coordinadora de la Dimensión Investigación y Evaluadora de los Perfiles de Egreso de las carreras de pedagogías del Proyecto de Formación Inicial Docente de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Atacama (Chile). Investigadora del Centro de Investigación Iberoamericano de Educación (CIIEDUC).

Viviana Stephanie Ávalos Órdenes (Chile)
Máster en desarrollo curricular y proyectos educativos por la Universidad Andrés Bello, docente de pregrado en el Departamento de Educación Parvularia de la Universidad de Atacama. Experta en gestión curricular y liderazgo pedagógico transformacional.

Viana Ulda Figueroa Soto (Chile)
Doctora en planificación e innovación por la Universidad de Alcalá, España. Docente y Encargada de Aseguramiento de la Calidad en la Academia de Guerra. Integrante del Comité Académico del Cuaderno de Difusión, N° 45, desarrollado por el Centro de Estudios Estratégicos de la Academia de Guerra. Experta en el área de aseguramiento de la calidad, desarrollo y evaluación de perfiles profesionales en currículo por competencias, entre otros.

Deisy Campos Galdames (Chile)
Máster of Arts in English Language and Culture, Leiden University, Países Bajos. Profesora y coordinadora del proyecto de Fortalecimiento a la Formación Inicial Docente, el cual está relacionado con el seguimiento curricular para las carreras de Pedagogía Universidad de Atacama. Experta en el ámbito de la pedagogía de la lengua inglesa, tanto en enseñanza básica como media.

Dulce María Macín Martínez (México)
Licenciada en psicopedagogía por UPAV (México), con énfasis en educación. Docente del área de humanidades en Cetis No.111, docente de la Maestría en Formación de la Enseñanza e Instrucción con sede en Tihuatlán y docente en la Universidad Interamericana para el Desarrollo. Experta en psicología educativa, psicoterapia de pareja, educación sexual, psicoterapia cognitivo conductual y educación emocional por diversas instituciones.

Olga López Fortiz (México)
Máster en desarrollo de *software* por el Instituto Universitario de Tecnologías y Humanidades. Docente del CBTis 229 e Instituto Tecnológico de México/Campus Tehuacán y presidenta de la ANIDET, DGETI; experta en desarrollo de *software* de aplicación utilizando programación orientada a objetos con almacenamiento persistente de información.