

Anales de la Universidad Metropolitana

Vol. 19, N° 2, 2021

El impacto de la pandemia
en la educación superior:
un caso de estudio



ISSN: 1315-4109

Depósito Legal: 199402DF570

Publicación Semestral

RIF: J-00065477-8
Venezuela

Anales

de la
Universidad
Metropolitana

Vol. 19, Nº 2, 2021

El impacto de la pandemia
en la educación superior:
un caso de estudio



Revista Anales de la Universidad Metropolitana

Universidad Metropolitana
Vol. 19, Nº 2, 2021

Revista semestral arbitrada
Depósito Legal: 199402DF570
ISSN: 1315-4109
Tiraje: 100 ejemplares

Diagramación:
Jesús Salazar

Correctora de estilo en inglés:
Jahzeel E. Gómez F.

Correctora de estilo en español:
Teresa Casique

Impreso en Venezuela- Printed in Venezuela
por la Universidad Metropolitana

Objetivos

La revista Anales de la Universidad Metropolitana tiene como objetivo difundir los resultados de las investigaciones de los profesores de la Universidad Metropolitana y de otras universidades, así como de los estudiantes de postgrado, manteniendo por lo tanto un carácter multidisciplinario.
Palabras clave: ciencias sociales, educación y tecnología.

Indización

La revista Anales de la Universidad Metropolitana esta indizada en la base de datos
Clase: latindex@servidor.unam.mx
Revencyt: revencyt@ula.ve
Gale Group www.galegroup.com
Dialnet: http://dialnet.unirioja.es/ayuda/SPA/ayuda_seredi.jsp
ProQuest | 789 E. Eisenhower Pkwy | P.O. Box 1346 |
Ann Arbor, MI 48106-1346 USA | 734 707 2479
www.proquest.com

Dirección Digital de la Revista

<http://ares.unimet.edu.ve/academic/revista/index.html>

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Rectora (E)

Natalia Castañón Octavio

Vicerrectora Académica

Natalia Castañón Octavio

Vicerrectora Administrativa

María Elena Cedeño

Secretario

Luis Santiago Perera Cabrera

Decano de Investigación y Desarrollo

Miriam Benhayon Benarroch

Director de Publicaciones Académicas - Editor

Alfredo Rodríguez Iranzo

CONSEJO EDITORIAL

Alfonso A. Rojo Ramírez (Universidad de Almería, España)

Migdalia Montes de Oca (Universidad Metropolitana)

Freddy Rojas (Universidad Simón Bolívar)

Lida Niño (Universidad Metropolitana)

Germán Crespo (Universidad Metropolitana)

Tomás Páez (Universidad Central de Venezuela)

María Cecilia Fonseca (Universidad Metropolitana)

Gloria Hintze (Universidad de Cuyo, Argentina)

Elvira Navas (Universidad Metropolitana)

Guillermo Tell Aveledo (Universidad Metropolitana)

Ildelfonso Méndez Salcedo (Universidad Nacional Experimental del Táchira)

Elizabeth Montes Garcés (Universidad de Calgary, Canadá)

Fausto Posso (Universidad de Los Andes)

Julio Cabero Almenara (Universidad de Sevilla, España)

Napoleón Franceschi (Universidad Pedagógica Experimental Libertador)

Caslos Castaño (Universidad del País Vasco, España)

Contenido

Editorial 9
José Luis Paz y Vladimiro Mujica

COVID-19. Factores de impacto en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales. Caso: licenciatura en Idiomas Modernos, Unimet 13
COVID-19: Impact factors on teaching and learning processes quality in virtual contexts.
Case study: Modern Languages degree, Unimet
Angela Girola Ercolino, Olga Galarraga y Jahzeel Gómez

Educación a distancia en un mundo con pandemia: menos conectividad y mayor desigualdad 39
Distance education in a world with pandemic: less connectivity and greater inequality
Johnny Monasterio, Rafael Mac-Quhae, Marcos Morales y Hermes Pérez

Calidad educativa en tiempo de pandemia COVID-19. Caso: Universidad Metropolitana 69
Dra. María Eugenia Bello Van Der Ree,
M.A. Ana Mireya Lorenzo Vargas y M.A. María Mireya Durán

Caracterización de la cultura organizacional en la Universidad Metropolitana y su incidencia en la continuidad de las actividades en tiempos de pandemia por la COVID-1991
Characterization of Universidad Metropolitana organizational culture and its impact on the continuity of activities in times of COVID-19 pandemic
María del Carmen Lombao, Isamary Arenas, Pedro Certad y Miriam Benhayon

Desafíos de la educación en confinamiento: impacto en docentes, familias, niños, niñas, adolescentes y jóvenes	115
<i>Challenges of education in confinement: impact on teachers, families, children, teenagers and young people</i>	
Gloria López, Yuherqui A. Guaimaro G. y Magaly Couret	
Educación virtual y servicio comunitario: una mirada desde la experiencia del estudiante unimetano	135
<i>Virtual education and community service: a look from the unimetano student experience</i>	
Yuherqui A. Guaimaro G. y Clara Ramírez	
El impacto del confinamiento en profesores y estudiantes de Ingeniería como consecuencia de la COVID-19	159
Doris Carmen Baptista Carrillo, María del Pilar Cuenca Marcano, Gerardo Rafael Martínez Delgado, María Alejandra Rodríguez y Aidaelena Smith Perera	
El rol relevante del profesor en la enseñanza a distancia en tiempos de COVID-19	175
Aidaelena Smith Perera y María del Pilar Cuenca Marcano	
Hacia la virtualidad académica humanizada	193
María Natalia Ochoa Battistini y Nancy Gutiérrez	
Consideraciones para configurar el hecho educativo en tiempos de distanciamiento interpersonal, frente a la incerteza del modelo de educación virtual	221
<i>Considerations for modeling the educational fact in times of interpersonal distancing, faced to the uncertainty of the virtual education model</i>	
José Alberto Peña Echezuría	
Universidad y gremio juntos en la formación virtual: desde la óptica de la Contaduría Pública en Venezuela	241
<i>University and Guild together in virtual training: perspective of Accounting in Venezuela</i>	
Fernando Andrés León Poleo	
Política editorial e instrucción a los autores	257
Parámetros para la evaluación	267

Editorial

El impacto de la pandemia en la educación superior: un caso de estudio

Un curso dictado por uno de nosotros [José Luis Paz], a estudiantes de la Universidad Metropolitana de Caracas, sobre Redacción y escritura científica, y en el cual participó como invitado Vladimiro Mujica, dio origen a la idea de esta interesante recopilación de artículos reunidos en un número especial de la revista *Anales*. Los contenidos de estos textos no están necesariamente relacionados con el tema del curso, sino que en su conjunto apuntan a examinar un complejo problema que nos atañe a todos, y en especial a quienes compartimos la responsabilidad de ser educadores e investigadores: ¿cómo calibrar y procesar el impacto de la pandemia originada por el coronavirus y el aislamiento social en la educación superior?

La reflexión planteada dista de ser trivial, porque la pandemia ha afectado supuestos básicos de la existencia humana en un mundo globalizado. Claro que no es la primera vez en la historia que se han producido eventos masivos de contagio. Ejemplos de ello fueron la así llamada gripe española de 1918, los distintos episodios de la peste negra en la Edad Media, y la epidemia de viruela entre los aborígenes americanos. Pero, sin duda, es la primera vez que el avance del contagio y las muertes se siguen en tiempo real en las redes sociales y en los medios de comunicación. Y es también la primera vez en la historia que los gobiernos del mundo y los organismos internacionales han recomendado una cuarentena global no solamente de los afectados por el coronavirus, sino, y esta es una diferencia fundamental, de toda la población.

Estas medidas extraordinarias han sido dictadas no solamente por la elevadísima tasa de contagios, sino por el hecho de que los sistemas de salud no estaban preparados para el tipo de pruebas masivas que hubieran sido necesarias para la identificación de los pacientes infectados, sintomáticos y asintomáticos, por lo que fue necesario recurrir al confinamiento general, y, en algunos casos al aislamiento total de los países, como en buena medida fue el caso venezolano. Una cuarentena única en la historia, tanto de individuos sanos como enfermos, con consecuencias todavía no adecuadamente evaluadas para la economía y la sociedad.

A toda la inmensa complejidad del drama colectivo se le unen aspectos específicos que afectan de manera muy distinta a cada país. Un aspecto determinante es la pobreza, como lo ha destacado el influyente filósofo surcoreano Byung-Chul Han: “El coronavirus está mostrando que la vulnerabilidad o mortalidad humanas no son democráticas, sino que dependen del estatus social” (<https://www.mdzol.com/mundo/2020/5/17/un-filosofo-surcoreano-es-tendencia-por-sus-definiciones-sobre-el-covid-19-79774.html>). En el caso de un país como Venezuela, con una parte sustancial de la población por debajo del nivel de subsistencia; con un precario sistema de salud, incapaz de atender las necesidades de la gente, y con una escasez creciente de combustible que dificulta el transporte y la comercialización de alimentos y medicinas, la situación de la población dista mucho de ser la de los países desarrollados. A ello se une la manipulación oficial de la información que impide, en la práctica, tener un cuadro veraz de las dimensiones de la propagación de la COVID-19 en el país. Como lo ha señalado en dos polémicos informes la Academia de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales de Venezuela, la distancia entre las informaciones oficiales y el análisis estadístico epidemiológico llevado a cabo por un calificado equipo profesional es abismal.

Todo esto afecta decisiones fundamentales sobre el regreso a clases y el funcionamiento de las instituciones de educación en general. Y aún hay que pensar en temas cruciales como el acceso a

Internet y la estabilidad de la red eléctrica y telefónica del país, que convierten en una contradicción insalvable el hecho de que la educación debe realizarse, cada vez más, bajo modalidades no presenciales, que involucran el acceso remoto online de profesores y estudiantes y el uso de exigentes recursos computacionales, aunque buena parte de la población está sometida a interrupciones continuas del servicio eléctrico y de Internet.

En el caso específico de la educación superior en Venezuela, el eje temático de este volumen especial de *Anales*, hay reflexiones muy bien estructuradas entre las contribuciones de los participantes en el curso de Redacción y escritura científica relacionados con los asuntos y estrategias específicas para enfrentar los retos de la pospandemia en el entorno universitario. Los mismos incluyen, entre otros, la enseñanza online de materias teóricas y experimentales, y los retos pedagógicos y de recursos que ello implica. Doce contribuciones de alta factura, que evidencian el profesionalismo de sus autores, cubren una amplia temática relacionada con el tópico educativo.

Todos los trabajos que recoge en esta entrega *Anales* son indicativos de cómo la Universidad Metropolitana con su tradición y vanguardia educativa, ha podido construir un frente común y una respuesta rápida a partir de un esquema entre la enseñanza y el aprendizaje con signos claros de efectividad. Son sus profesores, estudiantes y autoridades, quienes con empeño y dedicación engranaron sus capacidades con las demandas que este tipo de situaciones complejas llevan consigo. Por ello destacamos que este número especial recopila metodologías, nuevos conceptos y perspectivas de análisis que contribuyen a mitigar los desequilibrios que esta problemática involucra. Reconocemos estos primeros 50 años de la Universidad Metropolitana con este producto académico que representa el fruto del esfuerzo de su comunidad teniendo como norte el aprendizaje significativo.

Vale la pena concluir esta breve introducción instando a compartir las reflexiones que sobre el estado del mundo en la pospandemia

mia y las implicaciones de esta circunstancia excepcional para la humanidad, ha hecho el renombrado intelectual y académico israelí Yuval Noah Harari, autor de *Sapiens* (<https://www.dw.com/en/virus-itself-is-not-the-biggest-danger-says-yuval-noah-harari/a-53195552>), quien nos alerta sobre un mundo más desigual, menos solidario y reflexivo al que nos tendremos que enfrentar.

Finalmente, nuestro agradecimiento a la Universidad Metropolitana, al Vicerrectorado Académico de esta institución y a la revista *Anales*, por la oportunidad de coordinar esta extraordinaria colección de artículos que recogen una preocupación central en los tiempos tan complejos y difíciles que transitamos.

JOSÉ LUIS PAZ
VLADIMIRO MUJICA

**COVID-19. Factores de impacto en la calidad
de los procesos de enseñanza
y aprendizaje en contextos virtuales.
Caso: licenciatura en Idiomas Modernos, Unimet**

*COVID-19: Impact factors on teaching and learning
processes quality in virtual contexts.
Case study: Modern Languages degree, Unimet*

ANGELA GIROLA ERCOLINO¹
gercolino@unimet.edu.ve
Escuela de Idiomas Modernos,
Departamento de Lingüística,
Universidad Metropolitana

OLGA GALARRAGA²
ogalarraga@unimet.edu.ve
Departamento de Lingüística,
Universidad Metropolitana

JAHZEEL GÓMEZ³
jegomez@unimet.edu.ve
Departamento de Lingüística,
Universidad Metropolitana

RESUMEN

El presente artículo refiere un estudio descriptivo, de diseño transaccional, de campo, con datos cualitativos y cuantitativos, con el fin de describir las experiencias de estudiantes y pro-

1 PhD. Didáctica y Organización de Instituciones Educativas (Universidad de Sevilla). Especialista en Informática Educativa (Universidad Simón Bolívar). Licenciada en Idiomas Modernos (Universidad Metropolitana).

2 Especialista en Gerencia Instituciones Educativas (Universidad Metropolitana). Licenciada en Idiomas Modernos (Universidad Metropolitana).

3 Licenciada en Idiomas Modernos (Universidad Metropolitana).

fesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje virtual ocurrido durante el período de confinamiento provocado por la COVID-19. Se analiza un conjunto de factores que impactó las interacciones didácticas de un grupo de asignaturas de la licenciatura en Idiomas Modernos de la Unimet en este lapso. Los datos recolectados proporcionaron información sobre la dinámica del propio proceso, el rol del docente, la comunicación e interacción entre los actores y la percepción de todos con respecto a las plataformas y otros recursos de las TIC utilizados. Los hallazgos muestran la preferencia de los estudiantes por las sesiones síncronas como el entorno más parecido a la clase presencial y la opinión de los profesores sobre la modalidad virtual, percibida como más demandante que la presencial. Alumnos y docentes prefieren el uso de una única plataforma, a fin de reducir el estrés y potenciar la autogestión. Se favorece la evaluación que fomente el aprendizaje significativo, permita la negociación de condiciones y facilite la participación autónoma del cursante. Sin embargo, el profesor es percibido como referencia, fuente insustituible de autoridad y transmisión de conocimientos. Finalmente, en relación con la comunicación, a pesar de los múltiples problemas de conectividad, WhatsApp y Google Meet resultaron favorecidos por los estudiantes, quienes, al igual que los profesores, opinan que WhatsApp es la aplicación más expedita para la interacción por su inmediatez.

Palabras clave: COVID-19, impacto, calidad, enseñanza, aprendizaje, contexto virtual.

ABSTRACT

The following article contains a descriptive-transactional designed field study, based on qualitative and quantitative data, which focuses on the experiences of students and teachers relating to the virtual teaching and learning process that occurred during the period of confinement caused

by the COVID-19. During this period, a set of factors that impacted education interactions in a group of subjects of the BA Modern Languages at Unimet were analyzed. The collected data provided information about the dynamics of the process itself, the role of the teacher, the communication and interaction between all the participants, and the overall perception regarding the e-platforms and other ICT resources that were used. Findings reveal the students' preference for synchronous sessions –the most similar to face-to-face class– and the opinion of teachers about the virtual modality as more demanding than onsite lesson. Students, as well as teachers, prefer the use of a single platform, in order to reduce stress and enhance self-management. They all value evaluations that foster meaningful learning, allow negotiation of conditions, and facilitates autonomous participation of the student. However, the teacher is perceived as a reference, an irreplaceable source of authority and transmitter of knowledge. Finally, regarding communication, students prefer to use WhatsApp and Google Meet despite multiple connectivity problems. All participants believe that WhatsApp is the most expeditious application for interaction due to its immediacy.

Keywords: COVID-19, impact, quality, teaching, learning, virtual context.

INTRODUCCIÓN

El súbito cambio ocurrido en la modalidad de ejecución de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, el paso de la presencialidad a la virtualidad, provocado por la aparición de la COVID-19 y, sobre todo, por el posterior confinamiento obligatorio, parece haber ejercido cierto grado de impacto en el nivel de compromiso y la calidad del desempeño de los actores involucrados en tales procesos.

El cierre de las universidades ha acelerado una entrada abrupta –como ha señalado la directora general de la Unesco– a una nueva era del aprendizaje. La exigencia de transformación digital casi inmediata de las instituciones de educación superior no solo requiere la incorporación de tecnologías, sino que precisa además de la creación o modificación de procesos y de la disposición de las personas con las capacidades y habilidades adecuadas para desarrollar dichos procesos y tecnologías (Unesco, 2020, p. 21).

En este orden de ideas, la formación en competencias, enfoque pedagógico que caracteriza la educación del siglo XXI, se orienta, entre otros aspectos, hacia la capacitación de individuos autónomos, maduros, aptos para diseñar y gestionar su propio proceso de aprendizaje en un mundo globalizado, donde las tecnologías de la información y comunicación (TIC) juegan un papel preponderantemente mediador. Si bien es cierto que, en la virtualización de la enseñanza, las TIC son medios y recursos para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la gestión de la organización educativa, estas también permiten que la información y capacitación lleguen a cualquier lugar en el momento deseado, contribuyendo, en cierto modo, a superar las barreras de desigualdad social. Por otra parte, la influencia negativa o positiva de las TIC en la sociedad actual está sujeta al pensamiento crítico y a las competencias a desarrollar por los usuarios finales. En este sentido, la presencia de estas tecnologías en todos los ámbitos de nuestra sociedad ofrece beneficios, pero también inconvenientes, los cuales pueden considerarse a partir de diferentes puntos de vista (Marqués, 2007).

Desde la perspectiva de los estudiantes, se pueden señalar ciertos beneficios. Según Marqués (2007), las TIC:

- Ofrecen herramientas atractivas, ya que muchas veces contienen componentes lúdicos.
- Permiten el acceso a todo tipo de información y diversos materiales didácticos.

- Facilitan la individualización de la enseñanza y el aprendizaje debido a la existencia de múltiples materiales didácticos y recursos educativos.
- Ofrecen a los estudiantes múltiples herramientas de autoevaluación de sus propios aprendizajes.
- Fomentan mayor acercamiento con el profesor.
- Proporcionan flexibilidad en los horarios de estudio y eliminan las barreras de espacio y tiempo en cuanto al acceso a la formación. Los estudiantes son más autónomos.
- Proveen múltiples herramientas para procesar información.
- Ofrecen posibilidades de comunicación y de acceso a la información a personas con necesidades especiales.
- Amplían el entorno social del estudiante.
- Fomentan el compañerismo y colaboración entre los alumnos a través del correo electrónico, chats y foros, desarrollando trabajos colaborativos, compartiendo acciones, o simplemente participando en actividades lúdicas.

Por otra parte, el autor también precisa algunos inconvenientes:

- El exceso de motivación puede generar adicción a navegar por Internet, chatear o jugar.
- El trabajo individual en exceso puede desencadenar aislamiento social.
- Muchas horas frente a un computador pueden acarrear problemas de salud visuales o físicos, entre otros.
- Las comunicaciones a través de las TIC exigen una alta inversión de tiempo.
- Pueden fomentar comportamientos no acordes con las normas de *netiquette*.
- La falta de conocimiento de los diversos lenguajes podría dificultar o impedir el aprovechamiento de los recursos.

- No todos los recursos disponibles ofrecen calidad y potencia didáctica.
- Exponen a virus informáticos.
- Implican un esfuerzo económico, cuando las TIC se convierten en herramientas de trabajo.

Ahora bien, la inesperada aparición de la COVID-19, en lo que respecta a las organizaciones educativas venezolanas, ha traído consigo que tanto estudiantes como profesores hayan experimentado momentos de mucho estrés, debido, entre otros factores, a la cantidad y diversidad de tareas y la utilización de distintos medios y plataformas electrónicas para efectuar la interacción didáctica a distancia, así como la variedad en las metodologías de enseñanza y estrategias de aprendizaje para alcanzar los objetivos o las competencias planteadas, elementos todos tan agobiantes como los múltiples problemas de conectividad y otras fallas presentes en los servicios básicos en Venezuela, indispensables para acometer las actividades inherentes al proceso educativo en el escenario actual.

Sin duda, estas circunstancias afectan la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La sustitución de las clases presenciales... los estudiantes también han tenido que hacer un esfuerzo de adaptación a lo que para muchos de ellos son nuevas fórmulas de enseñanza y de aprendizaje allí donde han tenido la suerte de encontrarse con una oferta de continuidad en este sentido. La opción por soluciones de continuidad que exigen conectividad está topando en todo el mundo con la realidad de una baja conectividad en los hogares en los países de ingresos bajos y medios (Unesco, 2020, p. 15).

Tal como lo expresan Barberà y Badia (2004), ciertas circunstancias o factores impactan considerablemente la motivación del estudiante en entornos de aprendizaje que integran el uso de las TIC. El primer grupo de factores que mencionan los autores son los relativos

a los aspectos vitales del cursante, como, por ejemplo, el entorno social, profesional y familiar, dentro del cual este se desenvuelve; estos elementos pueden dificultar su entusiasmo y entrega al estudio. Por tanto, la influencia negativa de estos componentes puede resultar en el abandono de la actividad académica. El segundo grupo recoge aquellos factores relativos a los aspectos personales, como el nivel de estudios previos, habilidades comunicativas y ciertos rasgos de personalidad. El último grupo de factores se relaciona con la actividad de estudio en sí, entre los cuales se encuentran la facilidad de acceso a la tecnología, la duración de las situaciones de aprendizaje, la calidad de la relación comunicativa con el profesor, las características de las actividades de enseñanza y aprendizaje, y la obtención de gratificaciones externas por parte del estudiante. Los factores aquí expuestos son interdependientes entre sí, y también con aquellos otros relacionados con el propio proceso de enseñanza y aprendizaje; por ejemplo, el profesor, los contenidos, los otros alumnos, las características organizativas y las de los recursos utilizados en la interacción didáctica.

En tanto a los docentes, “Aunque el foco se coloca siempre en los impactos sobre los estudiantes, el profesorado sufre también importantes afectaciones en lo laboral y en lo profesional” (Unesco, 2020, p. 20). Frente a las actuales circunstancias,

...el profesorado se ha visto desafiado a ubicar resoluciones creativas e innovadoras, actuando y aprendiendo sobre la marcha, demostrando capacidad de adaptabilidad y flexibilización de los contenidos y diseños de los cursos para el aprendizaje en las distintas áreas de formación (Unesco, 2020, p. 21).

Con base en las consideraciones anteriores, el presente artículo reporta un estudio que analiza un conjunto de factores tomados de determinadas interacciones didácticas ocurridas en un grupo de asignaturas de la licenciatura en Idiomas Modernos de la Universidad Metropolitana, con el fin de describir las experiencias de estudiantes y profesores sobre la ejecución del proceso de enseñanza y aprendi-

zaje virtual. La descripción se elabora a partir de datos recolectados en torno a la dinámica del propio proceso; el rol del docente, visto desde su actitud por el aprendizaje y la enseñanza de los involucrados; la comunicación e interacción entre los actores y la percepción de todos con respecto a las plataformas y otros recursos de las TIC, necesarios para la ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje virtual ocurrido durante el período de confinamiento provocado por la presencia de la COVID-19.

MARCO TEÓRICO

Desde principios del año 2020, el mundo se ha visto afectado en su totalidad por la COVID-19 (en inglés *Coronavirus Disease*); es decir, todos los estratos sociales y todos los sectores económicos han experimentado algún tipo de impacto en sus respectivas actividades. No obstante, ciertos ámbitos de la sociedad han aprovechado esta coyuntura para hacer los cambios necesarios y adaptarse a esta nueva realidad. Es el ejemplo del sector educativo, el cual se ha visto en la imperiosa necesidad de migrar de su modalidad presencial tradicional al contexto virtual, a fin de continuar con su programación y afectar, en el menor grado posible, a todos aquellos relacionados con él.

DINÁMICA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Barberà, Badia y Mominó (2001) definen el contexto virtual como

...lo que los participantes comparten en una situación instruccional para llegar a la comprensión de un contenido, más allá de lo explícito. No será “lo envolvente”, sino que el contexto virtual se entenderá como el camino –que utiliza la tecnología– para llegar a la adquisición de la cultura mediante un mecanismo interno y externo de apropiación de los significados (pp. 77-78).

Como se puede apreciar en la definición antes señalada, el contexto virtual es el medio que hace posible esa dinámica que mo-

viliza la enseñanza, el aprendizaje, la comunicación y la interacción entre estudiantes y profesores. El marco descrito se traslada al caso de la Universidad Metropolitana, específicamente, a la licenciatura en Idiomas Modernos, en donde del 100 % de las asignaturas del pènsum (60), el 44 % (26) se adaptó en su totalidad a la modalidad virtual durante el trimestre 1920-3, transcurrido entre mayo y julio de 2020. Cabe destacar que, en medio de este contexto virtual y para garantizar la continuidad de la enseñanza, los profesores utilizaron distintos entornos de aprendizaje y herramientas tecnológicas en sus clases, como por ejemplo: Office365, Google *apps*, Google classroom, Edmodo, Moodle, Espacio Virtual, Google Meet, Zoom, correo electrónico, WhatsApp, mensajería de texto (SMS), Canva, Telegram, entre otros. Ahora bien, como se mencionó anteriormente, en este contexto virtual es imperativo tener presentes ciertos factores que impactan directa e indirectamente en la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales se abordan a continuación.

METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En relación con las metodologías de enseñanza y aprendizaje, se debe tener presente que estas comportan un conjunto de métodos, enfoques, procedimientos y técnicas (Richards y Rodgers, 2001) que responden a las preguntas *¿cómo se enseña?*, *¿cómo se aprende?* El *¿cómo?*, responsabilidad en manos del profesor, queda plasmado en el diseño de instrucción de cada asignatura. De igual forma, tomando como base los contenidos a impartir, el docente crea distintas actividades y evaluaciones que también responden las mismas preguntas. Además, para que la metodología sea exitosa, debe estar acompañada de varios factores, tal como lo señala Fortea (2019):

- Resultados de aprendizaje u objetivos previstos (objetivos sencillos frente a complejos, conocimientos frente a destrezas y/o actitudes, etc.).
- Características del estudiante (conocimientos previos, capacidades, motivación, estilo de aprendizaje, etc.).

- Características del profesor (estilo docente, personalidad, capacidades docentes, motivación, creencias, etc.).
- Características de la materia a enseñar (área disciplinar, nivel de complejidad, carácter más teórico o práctico, etc.).
- Condiciones físicas y materiales (número de estudiantes, disposición del aula, disponibilidad de recursos, tiempo disponible, etc.) (p. 8).

En el caso específico de la licenciatura en Idiomas Modernos de la Universidad Metropolitana se puede afirmar que, ante el cambio a la modalidad virtual, los factores arriba señalados fueron ajustados en el diseño de instrucción de todas las asignaturas impartidas durante el período de confinamiento, trimestre 1920-3.

MODOS DE EVALUACIÓN

El modo de evaluación del aprendizaje en el contexto virtual comprende dos tipos: uno de tipo formativo, que no tiene ponderación, y otro sumativo, que sí se toma en cuenta para el cálculo de la calificación final. Según Ryan, Scott, Freeman y Patel (2000), la evaluación del aprendizaje se define como “un proceso mediante el cual los estudiantes ganan una comprensión de sus propias competencias y progreso, así como un proceso mediante el cual son calificados” (p. 128). Los tipos de evaluación que se pueden hacer con propósitos formativos y sumativos son infinitos. Sin embargo, aplicar la evaluación que corresponda dependerá del objetivo de aprendizaje o de la competencia a desarrollar, así como del sustento teórico subyacente a la metodología. De igual forma, cabe destacar que en ambos tipos de evaluaciones va a predominar un aspecto que todo profesor debe tener presente: la retroalimentación oportuna. La retroalimentación de la evaluación formativa y sumativa es la que le va a permitir al estudiante conocer su progreso en la asignatura y, en consecuencia, hacer los correctivos pertinentes, si fuera el caso. Se debe señalar también que según Morgan y O’Reilly (2002, citado en Dorrego, 2016)

las evaluaciones formativas y sumativas se aplican para satisfacer las siguientes necesidades:

1. Necesidades de los estudiantes que se asocian con su progreso en los estudios, si están alcanzando el adecuado estándar para obtener la certificación de un nivel de logro.
2. Necesidades de los profesores que implican conocer si sus alumnos están consiguiendo los resultados pretendidos, si los materiales y actividades de enseñanza del curso son efectivos, y si como docentes son capaces de certificar que los estudiantes han alcanzado los estándares o requerimientos.
3. Necesidades de las instituciones tales como proporcionar evidencia del logro de metas, conocer si los programas y el personal docente son efectivos en sus metas establecidas, hacer reclamos a los empleadores relativos a las cualidades del graduado, certificar que los alumnos pueden ejercer en áreas vocacionales específicas, y proporcionar juicios sobre el acceso y admisión a programas.
4. Necesidades de la comunidad como conocer si las instituciones y docentes son efectivos y merecen continuar el financiamiento, si los estudiantes están debidamente preparados para sus carreras, y si la educación está siendo dirigida a alcanzar las necesidades más amplias y de largo plazo de la sociedad (Morgan y O’Reilly, 2002, citado en Dorrego, 2016, p. 4).

Las necesidades antes señaladas se ven reflejadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo en la licenciatura en Idiomas Modernos de la Universidad Metropolitana. Además, durante el trimestre 1920-3, es decir, entre mayo y julio de 2020, se incluyó la autoevaluación y la evaluación por pares en varias asignaturas. Según comentarios de profesores del Departamento de Lingüística, la autoevaluación y la evaluación por pares se realizó de manera honesta. Los estudiantes fueron objetivos y sinceros al momento de encarar

esa responsabilidad. Estas actividades fueron percibidas de manera positiva por los docentes.

PLATAFORMAS Y OTROS RECURSOS DE LAS TIC

De acuerdo con Cervantes y Saker (2013):

Las TIC constituyen un fenómeno social de gran trascendencia que ha transformado la vida de millones de personas; también se ha reconocido que su impacto en la educación dista de sus potencialidades. En Latinoamérica, con base en los análisis de los expertos en el tema, se encuentra un claro rezago no solo en las posibilidades de acceso en condiciones de equidad a dichas tecnologías, sino también en relación con sus usos pedagógicos (Cervantes y Saker, 2013, p. 155).

Según la definición arriba señalada, las TIC son el medio conductor que permite la transmisión, búsqueda y creación de conocimientos. Para poder adquirir o crear conocimientos en el ámbito educativo, los participantes, ya sean estudiantes o profesores, deben contar con computadoras y conexión a Internet; además, los actores deben poseer competencias tecnológicas a fin de hacer uso correcto y eficiente de las TIC, con el objetivo final de crear “un aprendizaje permanente y reflexivo” (González, Restrepo y Vivas, 2013, p. 6). En este orden de ideas, hay que mencionar a la Universidad Metropolitana, específicamente a la licenciatura en Idiomas Modernos, cuyos programas de asignaturas contemplan de manera explícita o tácita el manejo de las TIC, a los fines de formar estudiantes competentes en dicha área.

ROL DEL DOCENTE

Cuando se hace referencia a la enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales, es relevante destacar el rol del profesor en este entorno. La virtualidad y la tecnología le permiten al docente transformar la manera en que dicta sus clases.

Los alumnos en la actualidad tienen un mayor espectro de capacidades y motivaciones frente al aprendizaje y a las TIC. La obsolescencia del conocimiento es más acelerada como resultado de los rápidos cambios educativos y tecnológicos, lo que conlleva a una necesidad de formación y actualización continua del profesorado (Medina y García, 2010, p. 52).

De acuerdo con esta definición propuesta por Zambrano *et al.* (2010), se puede afirmar que el auge de la tecnología ha traído un gran beneficio para el ámbito educativo, porque la información se puede transmitir casi de manera inmediata, no requiere de un espacio físico para llevar a cabo discusiones, debates, presentaciones y exámenes, entre otras acciones. De igual forma, la comunicación puede ser síncrona o asíncrona, y es posible la participación de todos los involucrados, estudiantes y profesores en cualquier momento y desde cualquier latitud. Otro aspecto relevante es que el rol del docente pasa a un segundo plano; es decir, la fuente de conocimiento deja de ser monopolizada por este y queda al alcance de todos; entonces, el profesor se convierte en un guía o facilitador del conocimiento, de una manera estructurada, para que el aprendizaje pueda tener lugar.

COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN

La comunicación en línea es un medio que integra los objetivos didácticos con la innovación tecnológica. El conocimiento de los medios disponibles y de sus ventajas facilita a los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje la transmisión de información de manera eficaz; además, aumenta las posibilidades de transformar esa información en conocimiento. Esto implica no solo poseer determinadas habilidades interpersonales, sino también conocer las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías (Santoveña, 2011, p. 96).

De acuerdo con la definición propuesta por Santoveña, se entiende que la comunicación es el medio principal para que la enseñanza y el aprendizaje se realicen de manera satisfactoria. De igual

manera, es relevante señalar que la comunicación requiere de tres momentos principales: “creación (códigos específicos y aplicaciones), reutilización (búsqueda y selección) y disposición espacio-temporal (mensajes unidireccionales e interactivos)” (Santoveña, 2011, p. 96). Para que ocurran estos tres momentos, el estudiante y el profesor deben poseer tres competencias básicas: “las comunicativas, las competencias técnicas para el uso de aplicaciones informáticas y las de producción de mensajes en entornos virtuales” (Santoveña, 2011, p. 96).

MARCO METODOLÓGICO

La investigación referida en el presente artículo se enmarca en la categoría de estudios descriptivos, de diseño transaccional, de campo, con base en un conjunto de datos cualitativos y cuantitativos. Abarcó un trimestre (abril-julio 2020), e incluyó las 26 asignaturas de la licenciatura en Idiomas Modernos de la Universidad Metropolitana impartidas en modalidad virtual para ese período, debido a la aparición de la COVID-19 y a la subsecuente cuarentena. La muestra estuvo integrada por 21 profesores activos durante el trimestre, pertenecientes al Departamento de Lingüística (instancia académica que gestiona aproximadamente el 70 % de las asignaturas del pènsum de la licenciatura), y por los 273 estudiantes que cursan la carrera en cuestión. La muestra de los alumnos se ajustó de acuerdo con el año que cursaban; así, tanto del primer año como del último.

En cuanto a los eventos de estudio, se consideraron los elementos involucrados en un ambiente virtual de enseñanza y aprendizaje, con énfasis en los siguientes aspectos: *la infraestructura, los contenidos disciplinares, la planificación del proceso de aprendizaje, los recursos de aprendizaje, la comunicación y la evaluación de los aprendizajes* (Hiraldo, 2013). Los datos analizados fueron recogidos a través de dos instrumentos y un grupo focal. Para la validación de estos instrumentos se utilizó la técnica de validez de constructo a través del juicio de expertos, específicamente, a cargo de cinco expertos

en el área de docencia de lenguas extranjeras y metodología de la investigación. El primer instrumento de recolección de datos fue un cuestionario (Google Form) administrado en línea y aplicado tanto a docentes como a estudiantes, una vez finalizado el primer mes del trimestre. Este instrumento, con preguntas cerradas y abiertas, tuvo la finalidad de conocer la valoración de los involucrados en relación con la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales a inicios del período, con el propósito de obtener un panorama de la situación y, en caso de ser necesario, tomar acciones correctivas antes de finalizar el trimestre.

Con el segundo instrumento, también administrado en línea y aplicado a la muestra antes mencionada, se tuvo la intención de recoger su opinión sobre la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje a finales del trimestre, una vez vivida la experiencia de la virtualidad bajo ciertas condiciones o elementos que impactaron su ejecución y desempeño. Estas condiciones de impacto surgieron de manera más nítida en la sesión del grupo focal, realizado con 21 alumnos pertenecientes al último año de la carrera, inscritos en una asignatura virtual, tradicionalmente impartida de manera presencial. La interacción en este grupo focal permitió obtener retroalimentación de los estudiantes para comprender qué piensan de la modalidad virtual en tiempos de COVID-19 en Venezuela, tomando en cuenta los eventos de estudio definidos anteriormente. También este recurso metodológico proporcionó información necesaria para realizar cambios y mejoras pertinentes de cara al siguiente período académico, septiembre-diciembre 2020, el cual, según directrices de las autoridades universitarias y la condición país, seguirá siendo virtual.

Con respecto a los datos cualitativos obtenidos tanto de las preguntas abiertas de los cuestionarios como del grupo focal, se aplicó la técnica del análisis de contenido, comúnmente utilizada en investigaciones descriptivas. Esta técnica hace posible realizar una descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido de expresiones comunicacionales, tanto escritas como orales. El análisis permitió decodificar los mensajes evidentes e, incluso, otros ocultos, con respecto

a los eventos de estudio, agrupándolos en un sistema de categorías definidas a partir de la revisión teórica y conceptual que delimitó el tema a investigar: la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales. El sistema de categorías utilizado para el análisis de las respuestas de los actores involucrados quedó establecido en las dimensiones y categorías siguientes (Hiraldo, 2013):

1. Infraestructura: espacio virtual en donde ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje.
 - a. Plataformas.
2. Planificación del proceso de aprendizaje: se refiere a las estrategias, materiales de apoyo, recursos tecnológicos y de comunicación, retroalimentación y estrategias de evaluación.
 - a. Metodologías de enseñanza y aprendizaje.
 - b. Dinámica de enseñanza y aprendizaje.
 - c. Rol del docente.
 - d. Recursos TIC.
 - e. Modos de evaluación.
 - f. Materiales de apoyo.
3. Comunicación: una comunicación idónea permite generar nuevos conocimientos. La interacción no solo ocurre de manera bidireccional entre docentes y alumnos y cursantes entre sí, sino también entre los estudiantes y los materiales de aprendizaje.
 - a. Interacción.
 - b. Recursos TIC.

RESULTADOS

Infraestructura

Entre los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales, se encuentra el uso de plataformas electrónicas como espacios donde ocurre la interacción

didáctica. Las más utilizadas durante la pandemia fueron: Edmodo, 45,8 %; Moodle (Aula Virtual Unimet), 23 %, y Google Classroom, 22,4 %. El 53,2 % de los estudiantes indicó que las plataformas seleccionadas para impartir los contenidos de la asignatura eran de fácil uso; sin embargo, 41,8 % de los alumnos manifestaron que fue necesario desarrollar su capacidad de adaptación y de autogestión del proceso de aprendizaje debido al empleo simultáneo de distintos entornos de aprendizaje virtual en diferentes asignaturas. Al igual que los cursantes, el 92 % de los docentes opinó que las asignaturas deberían utilizar un mismo entorno de enseñanza virtual para facilitar el aprendizaje y la autogestión en los estudiantes. A pesar de que esto fue considerado por ambos actores como un factor de impacto negativo, relacionado con la actividad de estudio en sí, al mismo tiempo, podría valorarse como un elemento de impacto positivo, al favorecer el desarrollo de competencias tecnológicas propias del siglo XXI. El 50 % de los alumnos expresó su insatisfacción por la plataforma Moodle, alegando que era poco didáctica, de acceso complejo y sin un orden visual, lo cual dificultaba ubicar los recursos de aprendizaje. Entre las plataformas elegidas como de fácil uso, por ambos grupos, se encuentran: Edmodo, Google Classroom, Zoom y Google Meet. Al igual que en la dimensión *comunicación*, uno de los factores desfavorables relativos a los propios aspectos vitales del entorno, señalado por el 100 % de los actores involucrados, fue la constante falla del servicio eléctrico y de Internet.

Planificación del proceso de aprendizaje

La planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje en modalidad virtual requiere, por parte del docente, el desarrollo de ciertas competencias muy diversas y distintas a las exigidas en la modalidad presencial. Por ejemplo, el 35,3 % de los docentes encuestados afirmó que la elaboración de contenidos y presentaciones atractivas y significativas como recursos de aprendizaje en modalidad virtual, así como el diseño de evaluaciones en línea, le consumían entre seis y

ocho horas diarias, más del doble de las que usualmente utilizan en la planificación de las clases presenciales.

Entre los elementos involucrados en la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, se tienen las *metodologías de enseñanza y aprendizaje*. El 84,3 % de los estudiantes observa como un factor de impacto positivo el relativo a la actividad del estudio en sí, la variedad de actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en las distintas asignaturas, y alegaron que tal diversidad fomentaba la motivación intrínseca y percepción positiva respecto a la calidad del docente. Por otra parte, el 64 % de los cursantes indica que las pocas prácticas de laboratorio en el área de segundas lenguas extranjeras (francés y alemán) eran un factor de desmotivación y preocupación en su proceso de aprendizaje.

En lo que a la *dinámica de la enseñanza y aprendizaje* se refiere, el 54,2 % de los estudiantes manifestó que las pocas clases síncronas o las clases asíncronas influyeron en la construcción de conocimiento significativo específico de cada asignatura, puesto que no contaban con la inmediatez de la retroalimentación existente en una clase presencial y creaban un sentimiento de abandono por parte del docente. Esto demuestra que la actividad síncrona en el proceso de aprendizaje es un elemento que impactó no solo en el desarrollo cognitivo del alumno y en la adquisición de conocimientos, sino que también contribuyó en el desarrollo de su autonomía; los estudiantes se tornaron autogestores de su propio aprendizaje en función de demandas específicas (administrando su tiempo y fomentando la disciplina), una de las competencias genéricas del estudiante unimetano.

En lo concerniente al *rol del docente*, el 52 % de los cursantes señala la función del docente como modelador del aprendizaje, por su presencia constante en el acompañamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, su organización y estructura en la planificación. En este caso, el profesor es considerado como un factor favorable en la facilitación de situaciones de aprendizaje que incentivaron la participación entre los compañeros para realizar determinadas activida-

des; además de ser un moderador virtual activo en la comunicación como canal del proceso de enseñanza y aprendizaje. 73,7 % de los docentes también estiman que propician la responsabilidad y modelan con su comportamiento. Es decir, el profesor se convierte en un agente de impacto positivo relacionado con la actividad de estudio en sí.

Modos de evaluación

En este caso, 60,3 % de los estudiantes declaró que la cantidad de actividades evaluadas les generó un estado de ansiedad, tomando en cuenta que el número promedio de asignaturas inscritas por cada estudiante durante el período mayo-julio fue de seis. Para el 83 % de los docentes, el sentimiento generado no fue muy distinto, sobre todo, teniendo en cuenta la presión de los estudiantes por obtener una retroalimentación inmediata al final de cada evaluación. Los profesores del 26 % de las asignaturas virtuales que conservaron los exámenes parciales como modo de evaluación expresaron que la aplicación de exámenes en sesiones síncronas a través de la plataforma demandaba un proceso de planificación y diseño de la actividad de evaluación mucho más minucioso, en el cual la ética y la honestidad de los actores involucrados jugaban un papel clave durante el desarrollo de la evaluación. Por tanto, las evaluaciones se caracterizaron por ser mucho más interpretativas, lo cual, por otra parte, puede ser considerado como un elemento que favorece el proceso de aprendizaje, ya que fomentan el pensamiento crítico en los estudiantes. El resto de los docentes del 74 % de las asignaturas virtuales impartidas durante el trimestre sustituyó los exámenes parciales por actividades evaluadas, incrementando el número de tareas. En muchos casos se negociaron cambios y se reajustaron porcentajes en beneficio de los cursantes, lo que permitió cumplir con el plan de evaluación pautado, fomentando un mayor aprendizaje de los contenidos y facilitando el proceso de evaluación. Se puede afirmar entonces que la virtualidad y las sesiones síncronas forman parte de los factores de impacto

que afectan tanto a docentes como a estudiantes en el desarrollo de esta área, como parte de la actividad de estudio en sí.

Materiales de apoyo

El 47,3 % de los docentes manifestó proporcionar materiales extra para complementar la adquisición de conocimiento durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; en contraste con el 69 % de los estudiantes que considera que los materiales dados en las clases síncronas solo eran un repositorio repetitivo de lo plasmado en los libros de texto. Los alumnos expresaron la necesidad de que el docente proporcionara materiales y recursos de apoyo dinámicos y actualizados, que actuaran como motivadores en la actividad de estudio en sí. Esto solo evidencia que el estudiante mantiene la percepción sobre el rol del docente como un simple transmisor de conocimientos. En respuesta, 73,9 % de los docentes afirman que incentivan en los cursantes la búsqueda de información complementaria que pueda enriquecer la asignatura. Por otro lado, el 89,2 % de los alumnos expresó que las grabaciones de las sesiones síncronas fueron materiales de apoyo muy valiosos, sobre todo, cuando los factores externos del contexto social, como el servicio eléctrico y de Internet, fallaban e impedían el desarrollo continuo de su proceso de aprendizaje. Se puede concluir que los materiales de apoyo son considerados tanto por los docentes como por los estudiantes como factores de impacto del proceso de enseñanza y aprendizaje, que pueden generar motivación intrínseca en el cursante, así como el desarrollo de competencias genéricas desde el punto de vista de la gestión de la información y del pensamiento crítico.

Comunicación e interacción

En cuanto a la categoría *comunicación e interacción*, tomando en cuenta no solamente los elementos clave que intervienen en la comunicación virtual (el docente, el estudiante, el código, el mensaje, el canal digital y el contexto mediado por la tecnología), sino tam-

bién considerando que la comunicación en los entornos virtuales de aprendizaje es un proceso de interacción entre profesores y alumnos que deben fomentar la construcción activa de conocimiento (Pérez, 2009), se pudo observar que de 106 estudiantes que respondieron el instrumento de valoración, 58,55 %, valoró como *excelente* la calidad de la comunicación con el profesor, además 54,6 % estimó que la misma fue *muy frecuente*. Esto da soporte a lo expresado en el grupo focal: los alumnos aprecian la retroalimentación inmediata y la constancia en la comunicación por parte del profesor, lo que propicia una mayor interactividad y participación en contextos virtuales entre los mismos cursantes, no obstante los elementos externos del contexto del país que impactan este proceso.

A pesar de estos resultados, el 100 % de los estudiantes manifestó que uno de los factores adversos relativos a los propios aspectos vitales del entorno, que afectaron la comunicación e interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje, fue la constante falla de los servicios eléctricos y de Internet, servicios que en algunos casos eran casi nulos. La frecuencia en la comunicación indica una reducción de la distancia transaccional en la virtualidad, definida por Stolk (2004, citado en Santoveña, 2011), como la cantidad de diálogo que se da entre el profesor y los estudiantes, permitiendo así una comunicación horizontal. En lo que se refiere a los *recursos TIC* utilizados en la interacción de la comunicación, un 81,9 % de la población estudiantil prefiere WhatsApp y Google Meet como mediadores de tal interacción, ya que refieren que con estas plataformas tuvieron una retroalimentación más expedita, en lo relativo a WhatsApp, y un acercamiento físico entre docente-estudiante, percibido casi como presencial, a través de Google Meet, durante el horario de clase tradicional, es decir, una necesidad de ver y sentir al docente cara a cara. Esto contradice lo especificado en la literatura sobre los *millennials*, en tanto a que en su proceso natural de desarrollo se encuentra muy internalizado el manejo y la comprensión de las TIC, y que casi todas sus relaciones básicas cotidianas están intermediadas por una pantalla.

Las fórmulas tradicionales de educación a distancia, es decir, aquellas en las que el profesor sigue impartiendo una clase ordinaria que es retransmitida en directo y que puede ser recuperada en diferido, parecen ser las más apreciadas por los estudiantes porque son las que mejor reproducen la dinámica a la que están acostumbrados. Las iniciativas que intentan cambiar radicalmente las reglas de funcionamiento y exigen que los estudiantes salgan de su zona de confort sin ningún entrenamiento previo son menos apreciadas porque, por razones bien distintas, los estudiantes de pregrado tienden a ser más conservadores de lo que podría pensarse o estar menos preparados para cambiar de modalidad (Watts, 2016, citado en Unesco, 2020, p. 16).

Se puede considerar entonces que, para los estudiantes, los recursos TIC utilizados en la interacción y retroalimentación durante la pandemia, y la calidad de la comunicación e interacción con el docente son factores positivos relativos a la actividad del estudio en sí que impactaron de igual manera en el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales.

En lo que se refiere a los docentes, el 94,7 % de la muestra calificó la interacción entre profesor y estudiante como bastante fluida y constante, así como un 88,4 % concuerda con la población estudiantil en que la fluidez de la comunicación y lo expedito de la retroalimentación fue mejor apoyada por los grupos de WhatsApp y sesiones de Google Meet. Sin embargo, un 45,1 % indicó que los diferentes recursos TIC utilizados como canales digitales de comunicación afectaban significativamente el mensaje emitido, pues no era interpretado por el estudiante de forma precisa, creando confusión. En este caso, el uso de diferentes recursos TIC como canales de comunicación fue percibido por este sector de la población docente como factores de impacto negativo en la comunicación e interacción del proceso de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. Al igual que la población estudiantil, el 100 % de los docentes opina que las constantes

fallas de los servicios de Internet y de electricidad son factores vitales del entorno social que afectaron de manera negativa la comunicación e interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje virtual durante la pandemia.

CONCLUSIONES

La Universidad Metropolitana ofreció varios *webinars* para todo su profesorado a través de Google Meet y Google Classroom, desde el momento en que comenzó el confinamiento. La asistencia masiva a estos eventos en línea demostró que los docentes estaban abiertos y dispuestos a incursionar en nuevas TIC para mejorar y agilizar sus prácticas. Durante el trimestre 1920-3, la licenciatura en Idiomas Modernos de la Universidad Metropolitana enfrentó nuevos retos ocasionados por la aparición de la COVID-19, los cuales afectaron a profesores y estudiantes. Algunos de estos desafíos están relacionados con la migración de las asignaturas presenciales a la modalidad virtual, la utilización de nuevas plataformas y herramientas tecnológicas, la creación de materiales de apoyo y la generación de evaluaciones que se ajustaran a la nueva realidad. No obstante, al final, dejaron de ser retos y se convirtieron en aprendizajes. Se puede concluir así que entre los factores que impactan en el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales, los que predominan son aquellos relativos a aspectos vitales del estudiante, sobre todo los que se refieren a su entorno social, los cuales pueden facilitar o dificultar su entusiasmo o entrega al estudio, así como los relacionados con la actividad del estudio en sí. Ambos grupos de factores inciden en la motivación intrínseca de los alumnos y, más aún, en su estado emocional tanto como en el de los docentes.

1. En lo referente a la dinámica del proceso de aprendizaje, se pudo observar que mediante las clases síncronas los estudiantes podían hacer preguntas en tiempo real, así como también recibir retroalimentación en ese mismo momento. Sin embargo, en cuanto a las clases asíncronas, los cursantes

consideraron un solo aspecto positivo: podían ver las sesiones grabadas en cualquier otro momento. De igual forma, se pudo observar que los docentes invirtieron más tiempo en la preparación de las clases, a diferencia de lo que ocurre en un trimestre presencial.

2. En cuanto a los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), es posible concluir que surge una demanda en cuanto al uso de una única plataforma tecnológica dentro de la licenciatura en Idiomas Modernos; por tanto, estudiantes y profesores deberían recibir capacitación y orientación para poder hacer uso eficiente de ella en la modalidad virtual. El mutuo conocimiento de esa única plataforma reduciría el estrés, estimularía el aprendizaje, la creatividad y las interacciones. Además, la dinámica de aprendizaje se concentraría en un solo EVA, facilitando así la autogestión del aprendizaje del alumno y la gestión académica del educador.
3. Con respecto a los modos de evaluación y materiales de apoyo se encontró que, en la modalidad virtual, el tipo de evaluación que mejor se adapta a este contexto es aquel que fomenta la participación autónoma del estudiante, pues ello permite el desarrollo de las competencias establecidas en las asignaturas, cualesquiera que estas sean; en el caso particular de este estudio, corresponden a la capacidad de analizar, interpretar y argumentar. Además, con este tipo de actividades, se propicia el aprendizaje significativo. Un aspecto importante es la negociación de la evaluación con el estudiante, lo cual permite que se reduzca la distancia social en la virtualidad, al sentirse involucrado en la planificación de su propio aprendizaje.
4. En cuanto al rol del docente, se concluyó que a pesar de que los materiales fomentan la participación y la investigación autónoma, el alumno sigue teniendo al profesor como referencia y fuente insustituible de autoridad y transmisión de conocimientos.

5. Finalmente, acerca de la comunicación e interacción, se concluyó que los estudiantes prefieren que la comunicación se realice a través de WhatsApp y Google Meet porque, mediante estos recursos pueden resolver dudas y tener retroalimentación en el momento. En el caso específico de WhatsApp, esta aplicación fue la preferida por ambos actores por su inmediatez de acción y porque podían reprogramar las actividades; igualmente, notificar cualquier eventualidad en cuanto a fallas del servicio eléctrico y conexión a Internet.

REFERENCIAS

- BARBERÀ, E. (COORD.), BADIA, A. & MOMINÓ, J. MA. (2001). La incógnita de la educación a distancia. <https://revistas.um.es/redu/article/view/11511/11091>
- CERVANTES, M. & SAKER, A., (2013). La importancia del uso de las plataformas virtuales en la formación superior para favorecer el cambio de actitud hacia las TIC. Estudio de caso: Universidad del Magdalena, Colombia.
- DORREGO, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. <https://www.um.es/ead/red/50/dorrego.pdf>
- FORTEA, M. (2019). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/182369/MDU1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- GONZÁLEZ, A., RESTREPO, C. & VIVAS, D. (2013). La educación virtual y el uso de las TIC en las prácticas pedagógicas de la Universidad Católica de Pereira. https://www.researchgate.net/publication/316695438_La_Educacion_Virtual_y_el_uso_de_las_TIC_en_las_Practicas_pedagogicas_de_la_Universidad_Catolica_de_Pereira
- HIRALDO, R. (2013). Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia. XVI Congreso Edutec, celebrado en San José de Costa Rica, Costa Rica.

- MARQUÉS, P. (2007). Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. <http://dewey.uab.es/pmarques/siyedu.htm>
- PÉREZ, A. (2009). La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, vol. 12, N° 1, abril - septiembre 2020, Universidad de Guadalajara.
- RICHARDS, J. & RODGERS, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge University Press.
- RYAN, S., SCOUT, B., FREEMAN, H. & PATEL, D. (2000). *The Virtual University*. London: Kogan Page.
- SANTOVEÑA, M. (2011). Procesos de comunicación a través de entornos virtuales y su incidencia en la formación permanente en red. <https://core.ac.uk/download/pdf/39015473.pdf>
- UNESCO (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- ZAMBRANO, W., MEDINA, V. & GARCÍA, V. (2010). Nuevo rol del profesor y del estudiante en la educación virtual. *Dialnet*, N° 26, 51-62. ISSN-e 0123-2592.

Educación a distancia en un mundo con pandemia: menos conectividad y mayor desigualdad

Distance education in a world with pandemic: less connectivity and greater inequality

JOHNNY MONASTERIO
jmonasterio@unimet.edu.ve

RAFAEL MAC-QUHAE
rmacquhae@unimet.edu.ve

MARCOS MORALES
mmorales@unimet.edu.ve

HERMES PÉREZ
hperez@unimet.edu.ve

RESUMEN

Esta investigación ofrece una visión sobre el problema de la desigualdad social ante el reto ético que le ha tocado enfrentar al sector de la educación superior en Venezuela, durante el tiempo de pandemia. Esta problemática existía en la población venezolana antes de la llegada de la COVID-19. Argumentamos sobre la respuesta que desde el espacio académico universitario se otorgó a la continuidad del proceso de enseñanza al implementar herramientas para la modalidad de educación a distancia. Además, identificamos las deficiencias de los servicios básicos en nuestro país, las cuales inciden en la desigualdad social de cara a la educación superior, reflejo de la ejecución de políticas públicas desacertadas.

Palabras clave: desigualdad, ética y tecnología, educación a distancia.

ABSTRACT

This research offers a vision of the problem of social inequality in front of the ethical challenge facing the higher education sector in Venezuela during the time of pandemic. The marked social inequality existed in the Venezuelan population before the arrival of COVID-19. We argue about the response from the university academic space to the continuity of the teaching process by implementing tools for the distance education modality. We also introduce the identification of basic services deficiencies in our country, which affects social inequality in higher education, a reflection of the wrongful execution of public policies.

Keywords: inequality, ethics and technology, distance education, Venezuela.

INTRODUCCIÓN

La pandemia del coronavirus (COVID-19) es una amenaza para todos los estratos socioeconómicos. No solo ha afectado los sistemas de salud y de seguridad social en los Estados del hemisferio, sus efectos devastadores han alcanzado los mercados laborales reduciendo la actividad productiva y el ingreso de las familias trabajadoras con efectos negativos para el desarrollo y el crecimiento económico de las naciones. El sector educativo no ha quedado al margen de ese choque adverso. En muchos países se han cerrado los centros escolares, sustituyendo la modalidad presencial por la educación a distancia. El desarrollo de la actividad educativa a distancia requiere una buena conectividad, que depende de la infraestructura de servicios existente y del acceso de los estudiantes a los medios instrumentales necesarios para entrar en contacto virtual con sus profesores y los materiales de lectura para el aprendizaje autónomo.

El momento que atraviesa nuestra historia, con la pandemia de COVID-19, revela la exclusión y las desigualdades que han persistido en la educación. Si antes se habían identificado debilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudios de educación supe-

rior, ahora han quedado al descubierto las acentuadas limitaciones tecnológicas y de conectividad. También se ha observado la carencia de capacitación y formación de los docentes en el uso adecuado de herramientas para afrontar la situación. En este mundo cada vez más globalizado e interconectado, la educación a distancia se convierte en una necesidad obligada por la pandemia. Esta nueva realidad exhibe retos importantes, en particular, en países donde la estructura de servicios y la interconexión a través de Internet no están disponibles para toda la población. Además, tener acceso al servicio de Internet no garantiza que en todo momento se pueda estar interconectado (World Bank Group, 2020).

Esta realidad reciente, exacerbada a raíz del confinamiento debido a la COVID-19, nos ha obligado a repensar las relaciones desde el punto de vista ético en torno al impacto de la tecnología, la educación a distancia y la desigualdad desde la perspectiva social. Además, la educación a distancia, obligada por la realidad presente, requiere de una infraestructura básica mínima asociada con la comunicación telefónica, el Internet y otros servicios básicos que dependen, en buena medida, de políticas públicas que han sido asumidas por la mayoría de los gobiernos en el mundo. Esta situación vendrá acompañada de una menor oferta y demanda educativas. Ambos impactos tendrán, en conjunto, un costo a largo plazo sobre el capital humano y el bienestar social, lo que pudiera provocar una pérdida de aprendizajes, un aumento en la deserción académica y una mayor inequidad (Grupo Banco Mundial, 2020).

En este contexto, en el que se hace necesario el acuerdo sinérgico de todos los sectores e instancias gubernamentales, es donde el proceso educativo pasó a depender de variables medulares asociadas con la prestación eficiente de servicios públicos como lo son: la continuidad del servicio eléctrico, la conectividad a Internet y la velocidad de transmisión de información en la web, entre otros. Así, es importante abordar cómo esta nueva realidad impacta en la desigualdad de oportunidades en nuestra sociedad. Además, existe un efecto directo del aislamiento social sobre las universidades. En estas

instituciones se produce conocimiento, porque se convive y se realizan actividades que hasta ahora requerían de un contacto directo entre el profesor y el estudiante. Al perderse esta interacción y el intercambio directo de ideas, cabe preguntarse: ¿cuál será el rol que desempeñarán las universidades en una sociedad que se enfrentará a una nueva realidad pospandemia?, ¿cómo abordó la Universidad Metropolitana esta situación dentro de su contexto social y en el marco de su rol educativo como casa de estudios superiores? Estas interrogantes emplazan a formular una hipótesis: “La educación a distancia amplía la desigualdad de oportunidades entre los diferentes estratos de la sociedad”.

LA DESIGUALDAD SOCIAL EN VENEZUELA ANTES DE LA PANDEMIA

En los últimos 20 años del siglo XXI, nuestra historia política y social ha dejado expresiones claras de las necesidades sociales como nación; revelan la insuficiente capacidad que poseen los actores del gobierno para gestionar la administración de los recursos orientada a la satisfacción de los principales servicios públicos que demanda la sociedad. Las precarias condiciones de salubridad, la desaceleración del crecimiento y el desarrollo económico, la acentuada disminución de la producción nacional, así como la desacertada ejecución de las políticas públicas, muestran la elevada ineficiencia de los organismos e instituciones del Estado al momento de cumplir con el desempeño de sus funciones. La situación de la violación de los derechos humanos ha continuado con un lamentable declive constatado desde hace cinco años, hasta decantar en una emergencia humanitaria compleja que afecta a la población en general (Global Network Against Food Crises, 2020).

El sector educativo, espacio en el que se promueven la socialización, la concienciación cultural y conductual de los individuos, y que sin duda alguna interviene en los principales procesos para el desarrollo del ser humano en sus dimensiones individual, social, política y como medio para la construcción de la ciudadanía democrática que guie hacia el establecimiento de los derechos y deberes que posibi-

liten la convivencia social, también se ha visto afectado en todos sus niveles. El alcance de la enseñanza no es todo lo amplio que debería, esta no llega a todos los estratos, y la persistencia de la desigualdad social refleja su expresión real y humana en los índices de pobreza de nuestra sociedad en particular, conduce a reconocer y aceptar el obligatorio mandato de resolver por medio de las instituciones del sistema político la construcción, ejecución y evaluación de propuestas que conduzcan a disminuir tales índices.

Estas consideraciones conducen a generar condiciones que promueven la desigualdad en la educación, debido a que terminan afectando las posibilidades de desarrollo; su persistencia incide en la formación de las generaciones presentes y futuras, las que posteriormente se incorporarán al mundo del trabajo con la intención de encontrar libremente la vía que les garantice la satisfacción de sus necesidades básicas y su contribución a la propia sociedad.

Esta desigualdad presente no solo en la región de Latinoamérica sino más palpablemente en el territorio venezolano, se ha intensificado en los últimos años (Global Network Against Food Crises, 2020). La crisis política, social y económica que vivimos como nación, sin duda alguna ha contribuido a una caída progresiva del ingreso en los hogares y al incremento de los índices de pobreza. Los últimos datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) corresponden al año 2014; para ese entonces, esa institución ubicó el porcentaje de personas en riesgo de pobreza en 29,4 %. Según la Encuesta Encovi (2019), los datos de pobreza correspondientes al período 2019-2020, colocan al 96 % de los venezolanos en situación de pobreza y al 79 % de esos pobres con ingresos insuficientes para la cubrir la canasta de alimentos. Por otra parte, si se adopta el método multidimensional, el cual incluye cinco dimensiones que abarcan además de los ingresos variables relacionadas con el empleo, la educación, las condiciones de la vivienda y los servicios públicos, se estima que 65 % de los hogares se encuentran en situación de pobreza.

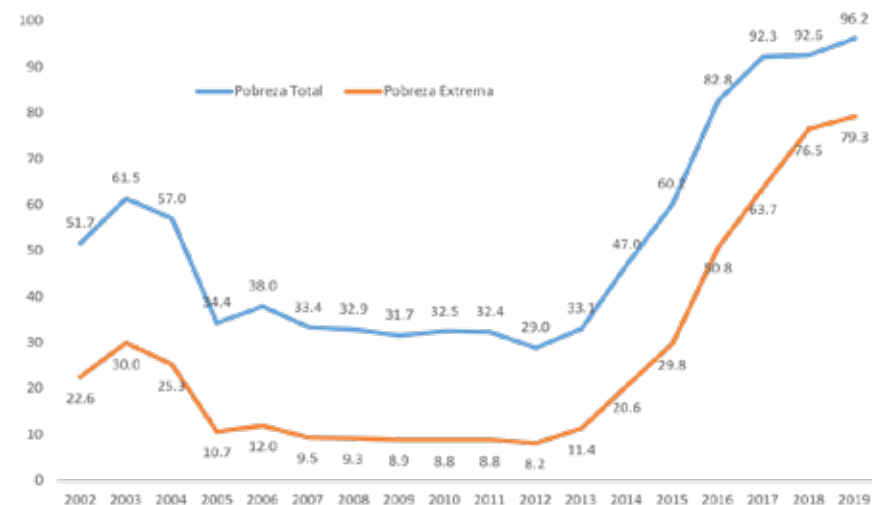
El escenario del país previo a la pandemia, a inicios de 2020, se caracterizaba por una crisis económica, humanitaria y política de

enormes proporciones, enmarcada en una tendencia aguda de deterioro. El país acumuló una contracción del 64 % de la actividad económica medida a través del producto interno bruto (PIB), data del Banco Central de Venezuela (BCV). Todo indica que el citado declive en la actividad se situó en torno al 75 % al cierre de 2019 y se estima en 85 % para finales de 2020. Venezuela, de haber sido el país con mayor PIB per cápita en América Latina, para el año 2018 representaba apenas la mitad del promedio del indicador en la región (Cepal, 2019). El tema de la pobreza se agudizó con el fenómeno hiperinflacionario a consecuencia de la intervención del gobierno en la política monetaria y en la actuación del BCV, a través de la inyección de dinero inorgánico en la economía. Según el BCV, la hiperinflación cerró en 130.000 % en 2018 y en 9.585 % en 2019, mientras que su valor interanual para julio de 2020 fue de 4.099 %, según la Asamblea Nacional (2019). Estos datos configuran un escenario muy complejo para la población caracterizado por un mal manejo de las políticas públicas, responsable en mayor medida del ascenso inflacionario. En el ámbito de las finanzas públicas, el déficit del gobierno cerró en -31 % y la relación deuda sobre el PIB en 182 % para 2018, según datos del Fondo Monetario Internacional (FMI).

Para junio del año 2020 Venezuela enfrenta la pandemia de la COVID-19 con una hiperinflación desbordada, los precios de los alimentos han subido 153 %, el transporte 148 %, los servicios de salud y medicina 109 % y los servicios de comida a domicilio 149 %. El acceso a la educación y la salud se encuentra limitado, y los datos estadísticos ubican al país como el segundo más pobre y desigual de Latinoamérica (Ecoanalítica, 2020). En respuesta a un escenario fiscal tan comprometido, que incluye además la cesación de pagos de la deuda internacional, el tema de la calidad de los servicios públicos y la conectividad quedan relegados en términos de las prioridades públicas. Así, todo parecería indicar que la desigualdad social y, en particular, la educativa, ha crecido en una nación con problemas evidentes de conectividad que se ven agravados por el deficiente servicio eléctrico. Esto ameritaría la existencia real de políticas públicas para

evitar que la brecha social crezca. Sin embargo, el complejo panorama económico, político y social dificulta las respuestas oportunas.

Gráfico 1. Línea de pobreza en Venezuela.



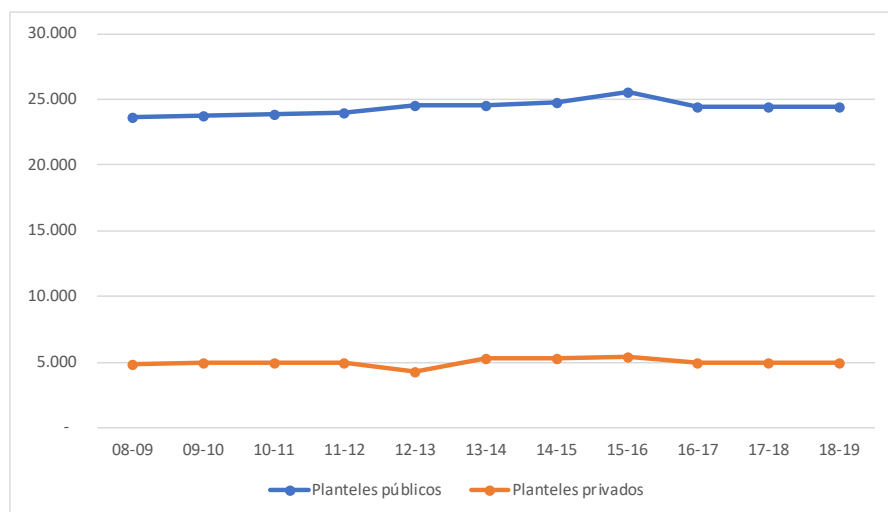
Fuente: Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (Encovi, 2019-2020).

El sector educativo no ha quedado al margen de la crisis que enfrenta el país, en los últimos 10 años la educación sigue demostrando su condición de desigualdad. Para el año 2019, se agravaron los problemas estructurales que el Programa Venezolano de Educación-Acción en Derechos Humanos (Provea) y otras organizaciones de la sociedad civil habían denunciado con antelación en el área: disminución de la matrícula escolar y del número de docentes, inadecuados beneficios salariales que no garantizan una mejor calidad de vida a los docentes, deterioro sostenido de las infraestructuras físicas de planteles e instituciones, aumento de la inseguridad en los recintos educacionales, deficiente valoración y evaluación en la calidad de la enseñanza, incremento de las deficiencias en el acceso a los servicios básicos que se venían acumulando en los últimos años y re-

surgimiento de otras limitaciones que afectan la inclusión y la calidad de la educación, tanto la básica como la universitaria.

En medio de un contexto de colapso generalizado de los servicios públicos e intensificación de la migración forzada masiva (Acnur, 2019), la situación de la deserción de educadores y estudiantes es tan grave que en varios municipios del país algunas escuelas han sido clausuradas por ausencia de alumnos o falta de educadores. Los apagones eléctricos que afectaron a cientos de municipios perturbaron considerablemente las clases y estimularon la deserción. El Comité de Afectados por los Apagones contabilizó en 2019 la cantidad de 80.700 interrupciones. Tal situación obligó a la suspensión de clases porque con frecuencia afectó el suministro de agua (*Efecto Cocuyo*, 2020).

Gráfico 2. Planteles públicos y privados, 2008-2019.



Fuente: Provea (2019) con base en la información publicada por el INE.

En cuanto a la cifra oficial del total de establecimientos educativos existentes en el país y la cantidad de nuevos planteles, se indica que el número de recintos para enero de 2017 es de

29.412, de los cuales 24.411 son oficiales y 5.001 son privados. De acuerdo con datos publicados por el ministro del Poder Popular para la Educación (MPPE), entre el período 2017 y 2019 no hubo ningún aumento en la cifra de plantas educativas, repitiendo la cantidad de 29.412 suministrada en 2017. Tomando esos números oficiales y contrastándolos con las del lapso escolar 2015-2016, cuando se informa que había 30.687 planteles, se tiene una reducción de 1.275, de los cuales 848 corresponden a institutos públicos y 427 a privados.

En el sector universitario también se profundizó la crisis, con algunos problemas similares a los de otros niveles educativos: deserción de estudiantes y profesores, deterioro de la infraestructura, inseguridad en los recintos, y bajos beneficios socioeconómicos para el personal docente, administrativo y obrero. A ello hay que sumar la poca labor de investigación ante el éxodo de investigadores y los limitados recursos. Han sido anuladas casi en su totalidad las partidas destinadas a garantizar la ampliación de conocimientos mediante becas para estudiar o participar en eventos a nivel nacional e internacional. Las instancias gubernamentales se han ocupado de mostrar una realidad universitaria que se traduce en la estabilidad de la matrícula estudiantil y la mejora en las condiciones para impartir y recibir clases, pero la realidad demuestra lo contrario, en atención a que la deserción de estudiantes y profesores se ha incrementado y aumentan las dificultades para el buen funcionamiento de las instituciones.

El gobierno, mediante formas diversas, persiste en atacar la autonomía universitaria y elevar los niveles de hostilidad contra la comunidad universitaria, empleando para ello también al Poder Judicial. Por cuarto año consecutivo el Ministerio del Poder Popular para la Educación y el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología se abstienen de publicar la respectiva Memoria y Cuenta. En consecuencia, no se ofrecen al público datos estadísticos que permitan monitorear, de manera efectiva, el estatus de la educación, limitando así las posibilidades de proponer el diseño de adecuadas políticas públicas. En las universidades públicas una de

las causas de mayor incidencia en la deserción son las recurrentes fallas del servicio eléctrico. En los últimos cuatro años, las universidades han perdido alrededor de 10 % de sus programas de postgrado y son pocos los profesores que han sobrevivido a la deserción (Provea, 2019).

LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO RESPUESTA A LA COVID-19

En todo el mundo, la docencia presencial se ha suspendido con el cierre de los centros escolares. Al respecto, la enseñanza ha quedado supeditada a la oportunidad de conectividad virtual en la red de la que puedan disponer los docentes y estudiantes, además del uso de otras plataformas como la televisión o la radio. Las secuelas de la pandemia causada por la COVID-19 y, en particular, el cierre de los centros educativos representan un reto complejo. En tal sentido, la enseñanza a distancia se convierte en una alternativa que emerge en virtud de la presente crisis global. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés) recomienda el uso de programas de aprendizaje a distancia, incluyendo la radio y la televisión, para reducir el impacto negativo de la interrupción pedagógica.

Según la directora general de la Unesco, Audrey Azoulay (2020), se ha entrado a una nueva era de aprendizaje virtual de la noche a la mañana, mientras que el punto de partida no es el mismo para todos, al referirse a las personas sin acceso a esta nueva realidad. Así, la exigencia de una transformación digital casi inmediata requiere la incorporación de tecnologías y precisa la creación o modificación de procesos. También amerita la disposición de las personas con las capacidades y habilidades adecuadas para desempeñarse en este nuevo ambiente. En este contexto, la Unesco alertó sobre los diversos problemas generados por el cierre de centros escolares. La tabla 1 recopila esta información.

Tabla 1. Principales problemas generados por cierre de centros escolares.

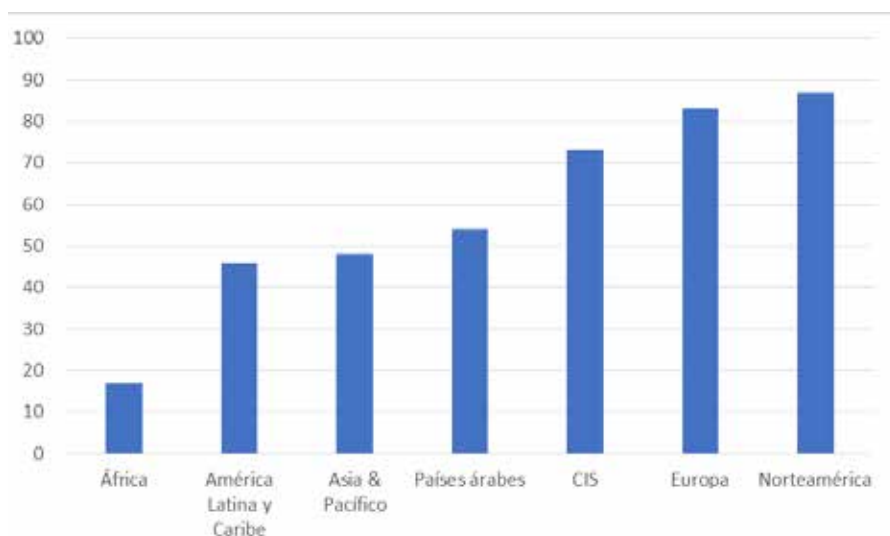
Problemas	Implicaciones
Interrupción del proceso de aprendizaje.	El cierre de los centros educativos impide el proceso de aprendizaje. Las clases bajas de la sociedad son las más afectadas ya que tienen un acceso más limitado a las oportunidades educativas fuera del marco escolar.
Problemas en la alimentación.	Muchos de los estudiantes cuentan con porciones de comidas que proporcionan de manera gratuita o a costo inferior las escuelas para tener una alimentación sana.
Falta de preparación de los padres.	La enseñanza a distancia o desde el hogar, en particular, es guiada por padres o representantes y muchos de estos poseen nivel de instrucción y recursos limitados.
Acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital.	El acceso insuficiente a las tecnologías o a una buena conexión a Internet es un obstáculo para la continuidad del aprendizaje, fundamentalmente para los alumnos de familias desfavorecidas.
Costos económicos elevados.	Cuando las escuelas cierran, los padres que trabajan tienen más probabilidades de ausentarse por tener que cuidar a sus hijos, algo que a menudo ocasiona pérdida de salario y perjudica la productividad.
Incidencia mecánica en el sistema de salud.	Las mujeres representan una parte importante de los profesionales sanitarios, o se encuentran a menudo en la imposibilidad de ir a sus trabajos por tener que cuidar a sus hijos debido al cierre de las escuelas.
Tendencia al incremento de las tasas de abandono escolar.	Es muy difícil lograr que los niños y jóvenes regresen a la escuela y que permanezcan en el sistema cuando los centros escolares vuelvan a abrir. Es algo que sucede en particular tras cierres prolongados.

Fuente: Elaboración con base en información publicada por la Unesco (2020).

En la sustitución de las clases presenciales por la modalidad de educación a distancia, tanto los estudiantes como los profesores han te-

nido que hacer un esfuerzo de adaptación en virtud de lo que representan las nuevas técnicas de enseñanza y de aprendizaje para muchos, un escenario en el que anteriormente predominaba una oferta de índole presencial. La alternativa de soluciones para garantizar una continuidad que exija conectividad está colisionando en todo el mundo con la realidad de una limitada o baja conectividad precisamente en los hogares de aquellos países de ingresos bajos y medios. El gráfico 3 muestra, en primer lugar, el porcentaje de hogares con conexión a Internet y presenta la baja conectividad en África y en América Latina y el Caribe que, respectivamente, apenas alcanza el 17 % y el 45 % respectivamente. En el caso de nuestra región esto es tanto como decir que solo uno de cada dos hogares está conectado.

Gráfico 3. Porcentaje de hogares con conexión a Internet por regiones (2018).

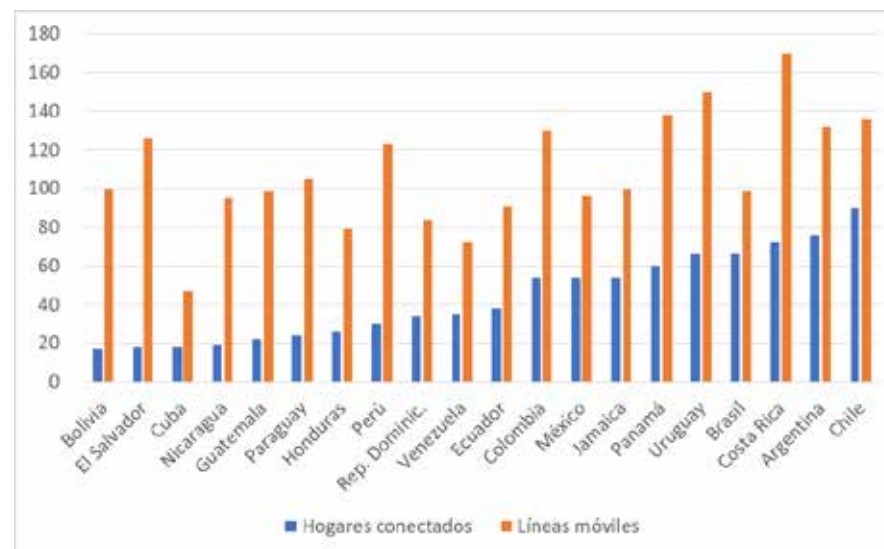


Fuente: Base de datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones, 2020.

Para Unesco, ONU e Ilesalc (2020) cabe suponer que los hogares donde hay un estudiante de educación superior las probabilidades de tener conectividad son mayores, aun así, sería muy aventurado su-

poner que todos los alumnos cuando vuelven a sus hogares están efectivamente conectados. El gráfico 4 revela, en este contexto, la paradoja de que, a pesar de que las tasas de conectividad en los hogares son muy dispares en América Latina, con extremos en Chile y en Bolivia, las tasas de líneas móviles son extremadamente elevadas y superan, en muchos casos, la cifra de una línea por persona. Esto es, sin duda alguna, una oportunidad que las universidades deberían aprovechar, centrando sus esfuerzos en soluciones tecnológicas y contenidos para su uso en teléfonos móviles.

Gráfico 4. Porcentaje de hogares con conexión a Internet y de líneas móviles por cada 100 habitantes en una muestra de países de América Latina y el Caribe (2018).



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

LA CLASE A DISTANCIA REQUIERE DEL ÓPTIMO SUMINISTRO DE SERVICIOS PÚBLICOS Y DE MEDIOS INSTRUMENTALES

La pandemia de la COVID-19 agregó un desafío adicional a las desigualdades existentes en el sector educativo. Ante la situación de

emergencia que trajo consigo el coronavirus en todo el mundo, los gobiernos han orientado planes y acciones con diversos propósitos. Las medidas oscilan dentro de un amplio espectro que va desde la inacción colectiva hasta el confinamiento o aislamiento social preventivo obligatorio. En Venezuela la cuarentena significó inicialmente un cese total de cualquier tipo de actividad y posteriormente se agregaron algunos esquemas parciales a los fines de garantizar el acceso público a productos y servicios. No solo los “adultos mayores” y enfermos pertenecientes a los grupos de riesgo han estado aislados, sino también el resto de la población. Como consecuencia, se han cerrado las escuelas y se prohibieron las clases presenciales en todos los niveles.

Ante la suspensión de la presencialidad, las escuelas de toda índole se han tenido que adaptar rápidamente a la programación de actividades de manera remota. Algunos colegios privados, que cuentan medianamente con recursos tecnológicos, han optado por crear o aumentar el uso de plataformas virtuales. Los niños y adolescentes en aquellas instituciones típicamente acceden a la tecnología dentro del hogar, y en muchas ocasiones cuentan con el apoyo familiar para guiarlos en el proceso educativo.

Ante la situación de crisis política, económica y social que atraviesa el país, las universidades públicas (que requieren de la asignación de recursos por la vía del presupuesto nacional) recurrieron en su gran mayoría a la inactividad, los docentes promovieron el concierto de iniciativas para la asignación de actividades y así dar continuidad a la ejecución de los programas académicos. La extensión de la suspensión de clases presenciales, en la mayoría de las universidades privadas, propició la ejecución de acciones orientadas a iniciar un proceso de digitalización de contenidos con el propósito de migrar rápidamente a algunas plataformas virtuales. Mucho antes de esta coyuntura, algunas de estas casas de estudios superiores ya contaban con ciertas estructuras tecnológicas, esto les permitía ofrecer a sus estudiantes algunas asignaturas bajo la modalidad online, sin embargo, en estos espacios académicos continúa el proceso de

reinención en atención a las deficiencias de servicios públicos que siguen presentes en todo el país: deficiencia en el suministro del servicio eléctrico, precaria conexión al servicio de Internet, lentitud en el sistema de navegación, limitaciones en el acceso de equipos que garanticen la adecuada conectividad.

La suspensión de las actividades académicas y la reanudación en algunos casos de clases a través de medios remotos o virtuales agregó elementos adicionales que ensanchan la brecha de la desigualdad educativa. Las diferencias en el acceso a dispositivos y a la tecnología no solo se convirtieron en elementos clave para acceder a la educación, sino que potenciaron la brecha de conocimiento en el uso de plataformas y herramientas digitales. La llegada de la pandemia tomó por sorpresa a las instituciones educativas, las clases fueron suspendidas súbitamente y en la mayoría de los casos no hubo la oportunidad de orientar programas para capacitar y formar a los docentes y a estudiantes en el uso de las tecnologías para la educación a distancia. Tampoco hubo tiempo para la búsqueda de las herramientas óptimas, ni para la impresión de manuales o materiales para la educación a distancia. La falta de capacitación de los padres así como la falta de una cultura digital de los hogares son nuevos elementos que diferencian el acceso a la educación de los estudiantes frente a esta pandemia.

En Venezuela, existe una mínima cantidad de universidades que disponen de programas de educación virtual, su calidad puede variar de acuerdo con su lugar de ubicación y en otras sencillamente no se cuentan con dichas alternativas. En algunos lugares más remotos de la geografía nacional, no se cuenta con un servicio de Internet de amplio alcance, e incluso, hay sitios donde ni siquiera se puede garantizar el acceso óptimo a los servicios básicos (energía eléctrica, teléfono y conectividad remota). Muchos estudiantes provenientes del interior del país, que recurrieron a estudiar en las grandes capitales, y que han vuelto a sus lugares ante las medidas de emergencia producto de la COVID-19, se encuentran ahora con peores condiciones de conectividad que las que tenían en sus domicilios urbanos

cercanos a las universidades donde estudian. Las deficiencias en los servicios básicos en una Venezuela pre-pandemia limitaban el uso de tecnologías, ahora, en un entorno de confinamiento, dichas limitaciones acrecientan proporcionalmente los niveles de desigualdad en la población estudiantil e impiden el acceso efectivo a una educación a distancia que promete convertirse en una política de Estado, la cual estará sujeta a la suspensión de las medidas de confinamiento.

La interrupción abrupta de los encuentros y actividades presenciales originó la dependencia de un entorno digital, obligó en cuestión de días, a profesores y estudiantes, a acostumbrarse a una dinámica desafiante y evidenció un manejo dispar de los medios remotos y virtuales, en lo que se refiere al uso de las distintas herramientas tecnológicas y de soportes (infraestructura adecuada, tanto en plataformas y apps) necesarios para orientar procesos de aprendizaje a distancia mediados por las tecnologías; también asociado a la diversidad de acceso a la conectividad (disposición del ancho de banda necesario para conectarse y disposición de servidores adecuados a la carga de trabajo telemática exigida, entre otros aspectos) para que el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea fluya de manera efectiva. De este modo, esta variabilidad tiene que equipararse con el riesgo de que la brecha digital pueda hacer más grande la brecha académica.

La implantación de la nueva modalidad de educación a distancia revela un gran dilema para los sectores vulnerables que concurren a escuelas, liceos y universidades. Este se plantea principalmente como el limitado acceso a los recursos presupuestarios del Estado, la deficiencia sostenida en el suministro de los servicios básicos que hacen posible la conectividad y el acceso a la tecnología por parte de familias con limitados ingresos. Es el Estado el que tiene la obligación de atender a sectores marginados de la sociedad, mediante la generación de las condiciones adecuadas que permitan el uso de los instrumentos para mediar esta modalidad de enseñanza-aprendizaje, así como promover el uso de herramientas tecnológicas como alternativas para el servicio educativo. En este sentido, hay que pre-

cisar que la garantía para optar por una educación a distancia dependerá, en primer orden, del óptimo suministro de servicios básicos que ofrece el Estado a través de una adecuada administración de los recursos disponibles y el diseño de políticas adecuadas que garanticen el acceso de dichos servicios a la mayoría de la población, y, en segundo término, de que en los hogares se generen condiciones de accesibilidad a las herramientas tecnológicas necesarias. La tabla 2 sintetiza los requerimientos necesarios para garantizar el acceso a la educación a distancia.

Tabla 2. Requerimientos para el acceso de la educación a distancia.

Proceso	Requerimiento	Tipo de servicio y actores
Infraestructura tecnológica.	Creación de infraestructuras de telecomunicaciones y redes (acceso a Internet, líneas telefónicas, etc.).	Servicios públicos que ofrece el Estado.
Accesibilidad.	Acceso a los servicios que ofrece la tecnología (disposición de equipos, herramientas y suministros, servicios de mantenimiento y navegación, etc.).	Servicios públicos que ofrecen el Estado, sector empresarial y comercial.
Habilidades.	Desarrollo de habilidades y conocimientos para hacer un uso adecuado de la tecnología (capacitación, documentación, foros, eventos, etc.).	Usuarios finales.

Fuente: Elaboración propia de los autores (2020).

El acceso a estos servicios por parte de los usuarios dependerá, en gran parte, de la gestión pública que realice el Estado para cumplir con su cometido de equidad colectiva. Esto está muy relacionado con el nivel socioeconómico de un Estado, pues de este depende el nivel

y calidad de sus servicios públicos y la infraestructura en telecomunicaciones. En los países que cuentan con buena infraestructura de telecomunicaciones, en los cuales existe una libre competencia, los costos de los servicios (telefonía fija, telefonía celular, acceso a Internet) serán más accesibles, en variedad y costo, para los usuarios. Sin embargo, en los países de bajo nivel socioeconómico, donde la infraestructura de telecomunicaciones es deficiente o nula, los costos de los servicios son elevados e inaccesibles. La falta de competencia trae consigo monopolios y provoca como resultado servicios de baja calidad. Esto, sin duda alguna, acrecienta la brecha digital y separa más a las naciones con mayores oportunidades de aquellas con menos posibilidades.

Las alternativas de la educación presencial no vienen exentas de dificultades y retos. Esto se debe a que el acceso a Internet no es un servicio equitativo en nuestras sociedades desde su nacimiento. Según Katz & Gonzalez (2016), parece existir un vínculo entre el acceso diferenciado a las redes de tecnología y otras formas de desigualdad social, lo que incorpora la diferencia de ingresos, educación y otros. En tal sentido, puede existir el peligro potencial de que el acceso diferenciado a Internet, en lugar de solucionar el problema de conectividad en la educación, genere un inconveniente mayor, asociado a más desigualdad y exclusión social. En todo caso, el uso de métodos digitales de aprendizaje a distancia amerita la disposición de una infraestructura básica para acometerla, la cual debe incluir una conexión de Internet y un servicio eléctrico estable. También se requieren equipos necesarios como computadoras personales, computadoras portátiles y teléfonos inteligentes con capacidades mínimas para la comunicación a distancia. La inversión en tecnología será soportada directamente por los usuarios finales en la medida en que sus ingresos lo permitan. Los sectores más pobres y vulnerables de la sociedad, los que presentan mayores niveles de desigualdad económica, se ven excluidos del proceso de formación educativa a distancia, lo que amplía su brecha social y tiende a perpetuar su pobreza.

LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO POLÍTICA PÚBLICA

Una de las dificultades prototípicas del sector de la educación superior para el desarrollo de políticas públicas es que, salvo contadas excepciones, las universidades gozan de elevados niveles de autonomía, establecidas en las constituciones respectivas en Latinoamérica. Por esta razón, algunos gobiernos, en particular, en países de configuración federal como Argentina, donde los gobiernos estatales tienen también competencias en materia de educación superior, mientras no han entrado en vigor disposiciones de confinamiento, no han podido ir más allá de establecer una serie de recomendaciones; en otros casos, como en Brasil o México, tampoco han querido dar un paso adelante. Pero la excepcionalidad de la crisis ha dado lugar también a algunas propuestas totalmente imposibles en condiciones normales. Así, el Parlamento de Nueva Zelanda, para combatir la crisis, ha decidido que el gobierno asuma las riendas de todos los centros escolares y universidades del país, con lo que pretende facilitar la toma de decisiones urgentes ante un cierre anticipado de cuatro semanas de estas instituciones. El ministro de Educación asumiendo estos poderes de emergencia dictará las órdenes que considere apropiadas en relación también con el cambio de modalidad de enseñanza (Unesco, ONU e Iesalc, 2020).

En condiciones normales, las políticas públicas para el sector educativo necesitan mecanismos de concertación que, generalmente, requieren de tiempo para la generación de consensos amplios. Probablemente, esta característica del sector explica por qué ha sido tan difícil para los países desarrollar planes nacionales de contingencia, pero, a pesar de todo, debe reconocerse que en la práctica total de los países estos esfuerzos de concertación han sido muy bien acogidos por los consejos universitarios y por las redes de universidades, tanto públicas como privadas, que han participado activamente en la configuración de comités de coordinación en su deseo de contribuir a detectar las necesidades de las universidades para garantizar la conti-

nidad formativa, compartir y actualizar la información y consensuar respuestas políticas por medio de consultas recurrentes (Unesco, ONU e Iesalc, 2020).

De hecho, la mayoría de los países ha generado recomendaciones y lineamientos para las universidades, algunos muy orientados a apoyar con criterios pedagógicos el paso a la modalidad virtual, como en el caso del Perú. La crisis sanitaria en Ecuador ha coincidido con un momento en el que desde la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt) se está fomentando la educación a distancia y, en consecuencia, se venían desarrollando diversas actividades en las universidades de este país para modernizar los recursos tecnológicos y avanzar en la oferta de títulos en esta modalidad. Pero, en este momento, solo Chile ha avanzado un plan nacional de acción para enfrentar las consecuencias de la COVID-19 en la educación superior que presenta, de forma comprensiva, varias líneas de actuación que cubren desde aspectos relacionados con el apoyo tecnológico y pedagógico hasta financieros, pensando fundamentalmente en los estudiantes becarios. Probablemente, la respuesta chilena tenga mucho que ver con los efectos de las movilizaciones sociales y estudiantiles inmediatamente precedentes a la pandemia.

La política pública de educación a distancia requiere de la conexión de servicios vitales y el aseguramiento de la continuidad de los servicios básicos para salvaguardar el bienestar de las poblaciones. Así, en 28 naciones de las cuales se dispone este tipo de información, el 35 % de los hogares más pobres no disponen del servicio eléctrico. En el caso específico de Venezuela, según el Boletín del Observatorio Venezolano de Servicios Públicos (OVSP) correspondiente al mes de febrero (2020), el 40 % reportó apagones todos los días, y de este grupo, el 19,2 % evidenció la falta del servicio varias veces el mismo día. Esta realidad impide una educación a distancia efectiva.

Tabla 3. Percepción ciudadana de los servicios públicos.

	Agosto 2019	Noviembre 2019	Febrero 2020
1 Servicio de energía eléctrica			
1.1 Frecuencia de los apagones			
Casi nunca	21,00 %	17,00 %	20,10 %
1-3 días a la semana	15,00 %	22,00 %	22,60 %
Todos los días	54,00 %	50,00 %	40,00 %
D/C: Varias veces al día	24,50 %	26,00 %	19,20 %
Otro	10,00 %	11,00 %	
1.2 Calidad del servicio			
Muy mala	24,30 %	21,00 %	18,30 %
Mala	21,10 %	21,00 %	19,10 %
Regular a mala	16,70 %	19,00 %	21,40 %
	62,10 %	61,00 %	58,80 %
Muy buena, buena y regular a buena	37,20 %	38,00 %	41,20 %

Fuente: Observatorio Venezolano de Servicios Públicos (2019-2020).

Desde el mes de marzo de 2019, el suministro del servicio eléctrico pasó a funcionar con interrupciones programadas de cuatro horas diarias en promedio, lo cual se aplicó en casi todo el territorio nacional, con excepción de Caracas y los estados Amazonas, Bolívar y Delta Amacuro. Una medida que confirmó lo insuficiente de la energía que se está produciendo para cubrir los requerimientos eléctricos del país. Esa deficiencia en el suministro eléctrico trajo un impacto en la percepción de calidad. La electricidad pasó a ocupar el segundo nivel más bajo de aceptación, después del servicio de agua potable. Al menos el 61 % de las opiniones sobre la electricidad fue negativa para

septiembre de 2019. Un valor que para diciembre de 2018 era de 34 %. Los usuarios de Maracaibo, San Cristóbal y Barquisimeto manifestaron una mayor desaprobación como consecuencia de los constantes apagones o las fluctuaciones que experimentan. Caracas, por su parte, se mantiene como la ciudad con mayor valoración positiva.

En el ámbito de las conexiones a las redes digitales, el acceso de los hogares del país a Internet se ubicó en 36,9 % en febrero de 2020, según el OVSP (2020). Entretanto, la mayoría de los habitantes (62,9 %) no dispone de este servicio. Además, 50,9 % de los que disponen de conexión a Internet reportaron fallas diarias en sus conexiones. Entretanto, el 63,3 % de la población dispone de teléfonos inteligentes, aunque el 53,4 % reportó fallas diarias en la prestación del servicio, mientras que el 36 % de la población no pudo acceder a este otro medio de comunicación. En el contexto mencionado, la intervención a través de políticas públicas se hace necesaria para mejorar la prestación de los citados servicios públicos o permitir una mayor participación privada en aquellos sectores donde se considere necesario. Esto, con el fin de reducir las citadas brechas y permitir que la población tenga acceso a servicios de calidad. La tabla 4 recopila la información relacionada con la percepción ciudadana en cuanto al servicio de telecomunicaciones (Internet).

Tabla 4. Percepción ciudadana del servicio de telecomunicaciones (Internet).

	Agosto 2019	Noviembre 2019	Febrero 2020
2 Telecomunicaciones.			
Internet fijo			
2.1 Acceso a Internet en el hogar			
Sí	46,60 %	40,50 %	36,90 %
No	53,10 %	59,50 %	62,90 %
2.2 Calidad del servicio			

Muy mala	17,00 %	15,10 %	14,30 %
Mala	15,20 %	18,50 %	15,80 %
Regular a mala	21,60 %	22,40 %	23,80 %
	53,80 %	56,00 %	53,90 %
Muy buena, buena o regular a buena	44,00 %	12,90 %	43,50 %
2.3 Fallas en el servicio			
Todos los días	51,30 %	53,00 %	50,90 %
Casi nunca	19,60 %	22,50 %	21,10 %
3 Telecomunicaciones.			
Telefonía móvil			
3.1 Penetración de los teléfonos inteligentes			
Sí	63,80 %	60,40 %	63,30 %
No	35,40 %	39,20 %	36,40 %
3.2 Fallas en el servicio			
Todos los días	41,70 %	43,30 %	53,40 %
Con apagones	21,00 %	22,30 %	
Casi nunca	20,30 %	18,30 %	25,10 %
3.3 Calidad en los servicios			
a Telefonía móvil			
Buena	56,00 %	52,30 %	57,10 %
Mala	44,00 %	46,20 %	40,20 %
b Internet móvil			
Buena	43,00 %	40,00 %	43,10 %
Mala	57,00 %	58,70 %	53,30 %

Fuente: Observatorio Venezolano de Servicios Públicos.

El uso óptimo de tecnologías de la información y comunicación, como son computadoras y dispositivos móviles que permiten la conectividad a Internet, requieren de la adecuada prestación de servicios públicos que ofrece el Estado, es por esto por lo que el diseño de políticas públicas se orienta cada vez más a garantizar el acceso de conectividad a un mayor número de habitantes, así como a capacitarlos en el uso de estas herramientas. Sin embargo, notamos cómo estas iniciativas no han sido eficaces, porque solo se enfocan en el medio (la tecnología) y no en el fin (mejorar la condición de las personas a través de Internet). Las exigencias actuales no son otras

que conectarse a la red. Por un lado, existe una creciente necesidad de ofrecer servicios públicos a través de Internet, tales como el pago de cuentas en línea, educación a distancia, asesoría empresarial. Por otra parte, el uso de las tecnologías de la información (TIC) para educarse, comunicarse o participar activamente en organizaciones cobra cada vez mayor importancia.

Es relevante establecer estrategias integrales en la incorporación de las nuevas tecnologías entre la población. Quizá no sea aventurado aseverar que los riesgos más importantes de la mera utilización de medios electrónicos para paliar desventajas sociales estén más relacionados con el optimismo que se ha puesto en la conectividad e infraestructura de Internet, que con la forma en que se difunde y se usa socialmente (Kyem, 2010).

CIERRE

La universidad venezolana conocía la fragilidad institucional de la educación superior, la cual afloró de manera abrupta con la aparición de la pandemia de la COVID-19; todo lo que ocultaron o menospreciaron las ideologías del poder fue descubierto y desenmascarado por la sociedad nacional y latinoamericana: la existencia de una profunda desigualdad de oportunidades de los estudiantes provenientes de sectores de menores ingresos relativos del país.

En otros países desarrollados, como Estados Unidos, también fue inesperada la crisis del confinamiento de la población y la decisión gubernamental del cierre de la educación presencial en todos los niveles, tanto básica, media como superior, generando alarma en la sociedad civil por las consecuencias sobre la profundización de la desigualdad social. Meira Levinson, investigadora de ética de la Universidad de Harvard, señala las declaraciones reveladoras del profesor Reville (2020), de la Escuela de Educación de Harvard y exsecretario de Educación de Massachusetts, que ponen al descubierto, cuando en el “Rey está desnudo” declara lo siguiente:

la pandemia actual de coronavirus, aunque claramente muy diferente del Sputnik, presenta un evento de enfoque similar que ha dirigido la atención del público a los niños y la educación. El cierre generalizado y prolongado de escuelas ha revelado ahora a la nación las grandes desigualdades que siempre han existido en la vida de familias y niños empobrecidos. De repente, vemos historias de portada y editoriales principales sobre temas como acceso desigual a Internet y tecnología, inseguridad alimentaria y acceso limitado a servicios de salud física y mental. Es como si un maremoto hubiera hecho retroceder el océano para revelar el fondo del océano y las incómodas realidades de la vida debajo de la superficie.

La respuesta de políticas públicas de la mayoría de los distritos escolares, responsables de la educación pública en Estados Unidos, fue la de suministrar millones de computadoras, accesos libres de “hotspot” y wifi a las familias de bajos recursos, fomentar las destrezas de los profesores en la educación virtual y la adaptación de los currículos a la nueva situación (Levinson, 2020).

El dilema ético sobre educación y desigualdad es un fenómeno universal, presente en todos los países del mundo; en el caso de Estados Unidos las autoridades se plantearon la necesidad moral de no suministrar servicios públicos educativos si a alguno de los estudiantes discriminado por carencias de ingresos no se le garantizaba el mismo trato y oportunidad de acceso a la educación virtual con respecto de la población etaria correspondiente. Al final, las autoridades de dicho país garantizaron las condiciones mínimas de educación a distancia (Levinson, 2020).

En el caso de Venezuela, en la educación pública superior se aplicó el mismo criterio anterior, pero con los siguientes resultados: las actividades fueron suspendidas y los estudiantes perdieron el semestre. Ejemplo de ello fue la decisión de abril de 2020 del Consejo Universitario de la Universidad Central de Venezuela (UCV). He aquí

las declaraciones públicas del representante de esta instancia, profesor Jesús Mendoza:

hay profesores que han seguido con su programa académico vía web, pero son muy pocos, aproximadamente solo el 20 % trabaja bajo esta modalidad, el resto está paralizado. Las autoridades han discutido cómo seguir con algunas clases o evaluaciones y han concluido que cualquier proceso académico debe contar con la aprobación del 100 % de los estudiantes y muchos coinciden en que no se puede, porque tenemos el Internet más lento del mundo.

Por su parte, la rectora de la UCV, Cecilia García Arocha, señaló “todas las actividades académicas y administrativas fueron suspendidas desde que inició la cuarentena. Aun no se establecido en qué condiciones se implementará la educación a distancia, considerando que muchos estudiantes no tienen las posibilidades para adecuarse a esta modalidad” (García & Mendoza, 2020).

Las decisiones asumidas por las autoridades académicas y dirigentes estudiantiles del sector público de la educación superior y de la más importante universidad pública del país, la UCV, de aceptar la educación a distancia (virtual) solo en el caso que el 100 % de los estudiantes estuviera de acuerdo, genera un dilema ético que se debe abordar con mucho cuidado. Si algunos alumnos se sienten excluidos de un sistema de educación virtual, de emergencia, dada la cuarentena, tendremos el peor de los mundos, la suspensión de actividades académicas para todos los estudiantes universitarios del sector público.

La discusión sobre la ética de la educación y la desigualdad no debe confundir dos problemas relacionados, pero de diferente naturaleza. La desigualdad se relaciona con la disponibilidad de recursos públicos de una economía y sus políticas de redistribución de ingresos, de las oportunidades de formación técnica y profesional y las condiciones de alimentación, salud y educación mínimas que debe garantizar una sociedad. En cambio, la otra disciplina promueve que

la educación debe orientar, desde la filosofía ética, la discusión de los temas morales en la formación de los estudiantes, de la toma de decisiones adecuadas, más allá de los consensos éticos mayoritarios de la sociedad. De evaluar los argumentos éticos en la educación: el argumento de la socialización que se refiere a que la universidad debe impulsar a que sus estudiantes sean buenos ciudadanos; el argumento de calidad de vida, donde la universidad tiene el deber de ayudar a los alumnos a ser capaces de lograr un mejor nivel de vida u orientarlos a comportarse de una forma moralmente correcta y también el argumento de la ética como herramienta utilizada por los estudiantes en su comportamiento cotidiano (Gardelli, Alerby & Persson, 2014). En cuanto a los valores éticos en la educación hay un consenso mayoritario de los investigadores de que se precisa fomentar los valores de la honestidad, la confidencialidad, el conflicto de intereses y la responsabilidad (Nur, 2014).

En el marco de esta discusión sobre ética y desigualdad, la Universidad Metropolitana ha respondido institucionalmente a los desafíos inesperados de la crisis provocada por la pandemia buscando soluciones tecnológicas, organizacionales, motivacionales que permitan la fluidez de la relación profesor-estudiante tanto en la formación como en el respeto de la ética de la formación y aprendizaje en el proceso educativo. Así mismo, la Unimet comparte el argumento ético de la solidaridad y corresponsabilidad de fomentar un mundo de educación superior que incorpore a los sectores más desprotegidos de la sociedad.

REFERENCIAS

- ACNUR (2019). Obtenido de Tendencias Globales. Desplazamiento Forzado en 2019. <https://www.acnur.org/5eeaf5664.pdf>
- AZOULAY, A. (25 de Marzo de 2020). *Global Education Coalition, Message from Audrey Azoulay, Unesco Director-General*. https://www.youtube.com/watch?v=St_BQRSXmew&feature=youtu.be

- ECOANALÍTICA (11 de mayo de 2020). https://twitter.com: https://twitter.com/ecoanalitica/status/1259974962762432512?ref_src=twsrc%5Etfw%7wcamp%5Etweetembed%7Ctwtterm%5E1259977693568909313%7Ctwgr%5E&ref_url=https%3A%2F%2Fes.panampost.com%2Fsabrinamartin%2F2020%2F05%2F18%2Fvenezolanos-cuarentena-hiperinflacion
- EFFECTO COCUYO (2 de agosto de 2020). Obtenido del Comité de Afectados por los Apagones. <https://efectococuyo.com/la-humanidad/comite-de-afectados-por-los-apagones-contabiliza-80-mil-700-fallas-en-2019/>
- ENCOVI (2019). Encuesta Nacional de Condiciones de Vida, 2019-2020. *Universidad Católica Andrés Bello, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales (IIES)*, 1-17.
- GARCÍA, A. & MENDOZA, J. (Abril de 2020). <https://elcooperante.com/modalidad-a-distancia-deja-a-estudiantes-y-profesores-universitarios-a-la-deriva/>
- GARDELLI, V., ALERBY, E. & PERSSON, A. (2014). Obtenido de Why philosophical ethics in school: implications for education in technology and in general. <http://dx.doi.org/10.1080/17449642.2014.890277>
- GLOBAL NETWORK AGAINST FOOD CRISES (2020). Obtenido de Global Report On Food Crises. Joint Analysis For Better Decisions 2020. <https://www.ifpri.org/publication/>
- GRUPO BANCO MUNDIAL (2020). COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública. *Educación*, 1-56.
- KATZ, V. & GONZÁLEZ, C. (2016). Toward Meaningful Connectivity: Using Multilevel Communication Research to Reframe Digital Inequality. *Journal of Communication* 66, pp. 236-249.
- KYEM, K. (2010). Obtenido de Information Technology in Developing Countries Newsletter. <http://www.iimahd.ernet.in/egov/ifip/feb2010/peter-kyem.htm>
- LEVINSON, M. (Mayo de 2020). Obtenido de Educational Ethics During a Pandemic. <https://ethics.harvard.edu/files/center-for-ethics/files/17educationalethics2.pdf?m=1592233039>
- MATTA, E. (7 de marzo de 2019). Obtenido de www.asambleanacional.gob.ve: <https://www.eluniversal.com/economia/34968/registran-en-5-milardos-inflacion-durante-seis-anos>

- NUR, Y. (2014). Obtenido de Discussing the importance of teaching ethics in education. https://www.researchgate.net/publication/277651450_Discussing_the_Importance_of_Teaching_Ethics_in_Education
- OVSP (2019). *Boletín Informativo N° 3, agosto de 2019*. Caracas.
- OVSP (2019). *Boletín Informativo N° 5, noviembre de 2019*. Caracas.
- OVSP (2020). *Boletín Informativo N° 8, febrero de 2020*. Caracas.
- PROVEA (2019). *Derecho a la educación: Informe 2019. Situación de los derechos humanos en Venezuela*. Caracas.
- PROVEA (2018). *Derecho a la educación: Informe 2018. Situación de los derechos humanos en Venezuela*. Caracas.
- PROVEA (2017). *Derecho a la educación: Informe 2017. Situación de los derechos humanos en Venezuela*. Caracas.
- REVILLE, P. (Abril de 2020). <https://www.bostonglobe.com/2020/04/09/opinion/coronavirus-gives-us-an-opportunity-rethink-k-12-education/>
- UNESCO, ONU & IESALC (6 de abril de 2020). Obtenido de COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- UNESCO (10 de agosto de 2020). Obtenido de Adverse consequences of school closures. <https://es.unesco.org/node/320395>
- WORLD BANK GROUP (2020). COVID-19 Crisis Response: Digital Development Joint Action Plan and Call for Action. *World Economic Forum*, 1-11.

Calidad educativa en tiempo de pandemia COVID-19. Caso: Universidad Metropolitana

DRA. MARÍA EUGENIA BELLO VAN DER REE¹
mabello@unimet.edu.ve
Universidad Metropolitana

M.A. ANA MIREYA LORENZO VARGAS
alorenzo@unimet.edu.ve
Universidad Metropolitana

M.A. MARÍA MIREYA DURÁN
maduran@unimet.edu.ve
Universidad Metropolitana

RESUMEN

Este estudio se plantea como objetivo determinar la posibilidad del sostenimiento de la calidad educativa en la Universidad Metropolitana en tiempos de pandemia COVID-19. Se fundamenta en los conceptos de calidad educativa manejados por la Unesco, OEI, OIT, Cintenfor y en las premisas conceptuales que sustentan el modelo académico de esta casa de estudios superiores. La metodología enmarca el estudio en un tipo exploratorio, descriptivo, con un diseño de campo y alcance transversal. La recolección de información se efectuó mediante un cuestionario *ad hoc*, aplicado a 107 docentes con dedicación a tiempo completo y activos en el período académico 1920-3. Se concluye que a pesar de la pandemia y de haber tenido que adaptar los programas académicos a la modalidad a distancia o en línea, los profesores expresaron en alto porcentaje que es

1 *Corresponding author.*

posible mantener la calidad educativa en el marco del modelo académico de la Unimet aun cuando se varía la modalidad educativa.

Palabras clave: calidad, calidad educativa, pandemia COVID-19, modelo académico, gestión de la enseñanza.

ABSTRACT

This study aims to determine the possibility of sustaining educational quality in times of COVID-19 pandemic at the Metropolitan University. It is based on the concepts of educational quality managed by UNESCO, IEO, ILO, CINTENFOR and the conceptual premises that underpin the academic model of the university. The methodology frames the study into an exploratory, descriptive type, with a field design and cross-cutting scope. The collection of information was carried out through an Ad hoc questionnaire, applied to 107 full-time and active teachers in the academic period 1920-3. It is concluded that despite the pandemic generated by COVID-19 and having to adapt academic programs to the modality remotely or online, teachers expressed in high percentage that it is possible to maintain educational quality within the framework of the academic model of the university even though the educational modality varies.

Keywords: Quality, Educational Quality, COVID-19 Pandemic, Academic Model, Teaching Management.

INTRODUCCIÓN

La llegada de una situación pandémica a Venezuela como lo es la COVID-19 produjo grandes retos y desafíos al sistema educativo en su gestión, de allí que a nivel de los estudios superiores fue necesaria una transformación de manera pronta y efectiva para la continuidad de la operación académica. Ante esta situación la Universidad Metropolitana (Unimet), que durante 50 años se ha mantenido como una de las mejores universidades del país, tuvo que desarrollar acciones

para mantener la calidad educativa, la cual para Zabalza & Zabalza (2010) “implica un elevado conocimiento sobre cómo funcionan los procesos y las dinámicas de aprendizaje de los sujetos” (p. 58). Más allá, de ubicar la situación como de riesgo académico por la pandemia, es importante resaltar, las medidas que tomó la institución para afrontar y mantener la calidad educativa destinada a la formación del estudiantado.

Ante este escenario, la Unimet, sustentada en la capacidad para adaptarse a los retos que plantea el proceso de transformación hacia una sociedad del conocimiento, generó, innovó e incentivó una serie de acciones que permitirían mantener el modelo académico. Para ello tomó las medidas necesarias que robustecieron la plataforma tecnológica y los equipos de trabajo que permitieran formar, asesorar, incentivar y apoyar a los docentes en esta ruta de enseñanza y aprendizaje en la modalidad a distancia o en línea, buscando siempre mantener la calidad educativa en sus actividades académicas. En este sentido, la formación de los docentes permitió que estos reestructuraran los contenidos y estrategias de las asignaturas a la nueva modalidad, a fin de desarrollar las competencias del estudiantado, promoviendo en sus recursos la autonomía del estudiante, así como el aprendizaje colaborativo, un aprendizaje significativo, referenciado por Ausubel (1986) como “una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva” (p. 55). En relación con lo anterior, lo importante de estas acciones es, según Coll (1988), “desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)” (p. 15).

En relación con lo que nos ocupa en este estudio, se buscar observar cómo los profesores de la Unimet, ante la situación de pandemia COVID-19, pudieron mantener la calidad educativa y su correspondencia con el modelo académico durante el período 1920-3 del año académico 2019-2020. Analizar la gestión de los docentes implica analizar la calidad educativa y de esta manera poder dar sustento

a que en la Unimet están presentes los cuatro pilares de la educación en el siglo XXI: aprender a ser, aprender a convivir, aprender a hacer, aprender a saber (Delors, Unesco, 1998).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Las transformaciones globales en la educación universitaria y el mantenimiento de la calidad educativa son temas clave que preocupan a las casas de estudios superiores debido a la necesidad de medirse y compararse entre sí, a nivel nacional e internacional, en relación con los distintos resultados derivados de la gestión académica y otros indicadores que van marcando pautas para mejorar los programas que responden a los requerimientos profesionales de cada país y del mundo.

El concepto de calidad educativa ha sido ampliamente discutido por distintos organismos internacionales, y no se ha llegado a un consenso; igualmente se desconoce si dentro de la Unimet los docentes entienden su significado, por ello, para poder hablar del tema, surgen estos cuestionamientos: ¿qué sabemos sobre calidad?, ¿qué sabemos de educación?, ¿los conceptos que emitimos sobre calidad son pertinentes para la educación?, ¿por qué se espera que la educación sea de calidad?, ¿qué elementos debe contener todo el proceso educativo para que logre ser de calidad? Con relación a todas estas interrogantes es preciso averiguar de dónde surge el término calidad. El mismo fue acuñado desde las organizaciones para hacer referencia a la confiabilidad que se tiene sobre el producto o servicio que, con el tiempo, no solo era para el resultado sino para toda la organización como proceso. Ahora bien, ¿cómo se vincula este concepto desde un enfoque organizacional-empresarial con el enfoque de organización educativa? Según la Unesco (2005), en su informe “Educación para todos”, “La calidad es un elemento medular de la educación que no solo tiene repercusiones en lo que aprenden los alumnos, sino también en su manera de aprender y en los beneficios que obtienen de la instrucción que reciben” (p. 461).

Si se parte de lo expresado por la Unesco (2005), se puede inferir que la base principal de la educación es la calidad y que esta tendrá un impacto sobre los estudiantes, quienes según el origen de calidad son los clientes, y que la forma en que ellos obtienen conocimientos, que sería el producto, determinará cómo serán beneficiados y, por lo tanto, el producto final en este caso, que es el profesional calificado para una sociedad.

De allí que si analizamos esto en un enfoque de gestión de calidad, se prevé saber qué hacer, cómo hacer, qué utilizar, qué se quiere, cómo se siente el que recibe la información en relación con sus expectativas y cuál sería el producto final. Además, en el seguimiento de lo que sigue expresando la Unesco (2005) en el mismo informe, en el cual señala que es importante la búsqueda de medios para lograr que los estudiantes obtengan resultados decorosos, y competencias que les permitan desempeñar un papel positivo en sus sociedades, se trata de una cuestión de plena actualidad en las políticas de educación de la inmensa mayoría de los países. Se espera entonces que el sistema educativo de los Estados pueda alinearse con lo que se pretende que sea ese proceso educativo y que los estudiantes logren desarrollar las competencias necesarias, valoradas desde la calidad, para que puedan ser profesionales eficaces en nuestra sociedad.

La otra arista en el problema planteado es la pandemia por COVID-19 que llevó a las universidades a ejecutar la programación académica de manera diferente a la acostumbrada radica en que todos los docentes hicieron cambios importantes en la manera en que venían discurriendo las clases, y se pasó del modo presencial a la educación a distancia o en línea. Este hecho ha llevado a innovar y aprender otras estrategias para el ejercicio profesoral y el proceso de enseñanza y aprendizaje; entonces surgen las preguntas: ¿qué estrategias pedagógicas ha utilizado el docente?, ¿estas estrategias han permitido mantener la calidad educativa o, por el contrario, han contribuido a la disminución de la calidad?, ¿cuál ha sido la experiencia del profesorado al respecto?

La importancia de esta investigación se debe a que la COVID-19 obligó a las escuelas y universidades venezolanas a cerrar sus puertas de manera imprevista, mientras se observaban serios problemas de conectividad y un docente con dificultades en el uso de las plataformas educativas y con una visión instrumentista del recurso tecnológico, situación que ha activado la alerta en relación con la calidad educativa. De allí que la Unesco-Iesalc (2020) en su rol orientador refiere dos aspectos importantes a considerar, el primero relacionado con la inclusión como indicador de la calidad educativa y otro asociado a la inversión en educación a distancia con enfoques más abiertos y flexibles. En consideración a lo anterior, la Unimet partió de la necesidad de abordar este desafío y tal como se mencionó, se concentró en robustecer la plataforma tecnológica, así como las herramientas de conectividad y la formación de los docentes, permitiendo así una mayor y más rápida adaptación a la nueva modalidad.

Al respecto, Ligarreto (2020) menciona que la mayoría “de las instituciones no está implementando una modalidad educativa virtual en un sentido amplio. Se están desarrollando clases remotas con mediación de tecnologías, pero ello no implica modificar de fondo prácticas de educación propias de un escenario análogo” (s.p.). Esto permite inferir que la tecnología entendida solo como un recurso instrumental en la práctica docente resulta insuficiente, ya que su uso debe estar sustentado en un cambio en la didáctica con la incorporación de ambientes virtuales para el aprendizaje, la flexibilización y adecuación de las evaluaciones, así como con la presencia de diseños instruccionales que faciliten el manejo pertinente de contenidos, actividades, nivel de interacción y tiempos propios de una dinámica virtual en tiempos de pandemia, lo que implica, por lo tanto, cambios para el docente y el estudiante, cambios que deben redundar en la mejora de la calidad educativa.

En consonancia con lo expresado, en la formación de su docente la Unimet aseguró que esta nueva orientación a la modalidad a distancia o en línea permitiría mantener la calidad educativa existente. Desde tales orientaciones, esta investigación apuntala, en vista de

que se proyecta por lo menos un período más con educación en esta fórmula, obtener resultados que puedan ser incorporados para este nuevo período académico 2020-2021 con el único propósito de mantener la calidad educativa en correspondencia con el modelo académico de la universidad.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Es de señalar que el estudio se centra en las perspectivas de la calidad educativa, principalmente, en los documentos de la Unesco, OEI, OIT, Iesalc, pudiendo haber otros, que para este trabajo no se consideraron.

En el documento titulado “Perspectiva de Unesco y de la OEI sobre la calidad de la educación” se recoge que el término calidad parece estar considerado como un comodín en el lenguaje académico; por lo que se refiere a la literatura pudiera estar asociado al aula, a la dinámica organizacional escolar, a las políticas educativas de los estados... En fin, resulta un concepto complejo y global que abarca desde los espacios micro hasta las concepciones educativas del Estado e, inclusive, los estudios comparados de los sistemas educativos del mundo; de allí que sus fronteras son difíciles de delinear y por eso surge la necesidad de ahondar en esta noción a través de la pesquisa sobre el estado del arte del término calidad educativa (Vaillant y Rodríguez, 2018, p. 156).

Otro tópico interesante presente en los documentos de la Unesco (2016), es el referido al impacto del uso de las tecnologías digitales al servicio de la calidad educativa. Al respecto se señala la necesidad de diseñar programas efectivos de uso de estos recursos digitales en el ámbito pedagógico y se resalta que otro de los grandes desafíos en materia educativa a encarar por los distintos Estados en sus políticas educativas es abordar la escasa preparación de los docentes en el uso pedagógico de las tecnologías. Autores como Galperin e Hinostroza (2017), califican la tecnología como un enclave importante para promover la calidad educativa de los aprendizajes y ubican en un lugar

privilegiado a los entornos virtuales de aprendizaje. Se resalta este aspecto en virtud del momento histórico que se vive con la pandemia COVID-19.

Estos planteamientos fundamentan la presente indagación ubicando el contexto institucional de la Universidad Metropolitana en medio de la pandemia por COVID-19. Como lo ha señalado Unesco-Iesalc (2020), los sistemas educativos de todos los países de la región se han visto impactados afectando a estudiantes, hogares, ministerios, secretarías, centros educativos, docentes y directivos.

En ese orden de ideas, en el mismo informe se indica que debido a este impacto es fundamental evaluar para ver el resultante, especialmente en términos de calidad, tras el cambio de metodologías y estrategias de enseñanza implementadas para dar continuidad al servicio educativo. Pero, en el ámbito específico de la educación universitaria, la transición hacia la educación a distancia de emergencia se ha acompañado de otros impactos no menos importantes para los distintos actores, aunque probablemente menos visibles y documentados todavía (Unesco-Iesalc, 2020).

Para la subdirectora de Educación, Stefania (2020),

Los cierres, como medida para contener la pandemia de COVID-19, han llevado a un despliegue acelerado de soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica. Los obstáculos son múltiples, desde la baja conectividad y la falta de contenido en línea alineado con los planes de estudio nacionales hasta un profesorado no preparado para esta nueva normalidad (Unesco-Iesalc, 2020: p. 6).

Como se ha venido mencionando se hace necesario el análisis a corto, medio y largo plazo del impacto más evidente en los docentes en referencia a la continuidad académica bajo la modalidad a distancia o en línea. Por lo menos en teoría, la educación virtual está presente en la mayoría de las grandes instituciones de educación universitaria (IEU) y es difícil encontrar una que no cuente con un campus virtual y, en su seno, de un aula virtual para cada asignatura, como extensión

del aula física. El uso que, en la práctica, hiciera cada docente de esta depende en gran medida de su capacidad para dar continuidad a su trabajo (Unesco-Iesalc, 2020). En ese orden de ideas, la Unimet ha procurado dar a los profesores herramientas para que puedan rediseñar y mudar sus clases presenciales a cursos a distancia o en línea, poniendo el énfasis en la calidad, basándose en estrategias que pudieran llevar al aprendizaje significativo. Al respecto, Rebeca Grynspan destacó que “las nuevas tecnologías se han convertido en grandes aliadas del proceso educativo con el despliegue de soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad de la educación” (Organismo Internacional al Servicio de Iberoamérica, 2020).

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

La presente investigación se enmarcó en un estudio exploratorio. Según Hurtado (2008), “La investigación de tipo exploratoria consiste en la aproximación al problema planteado que se pretende estudiar o conocer, permite familiarizarse con contextos o situaciones particulares para obtener información y realizar investigaciones más complejas” (p. 132). En este caso nos permitió indagar qué estrategias de enseñanza utilizaron los docentes de la Unimet para mantener la calidad educativa en la situación de pandemia de la COVID-19. También es de tipo descriptiva, con la que para Hernández, Fernández y Baptista (2010) “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades...” (p. 274). Como se aprecia en el concepto, se pretendió en la investigación estudiar la metodología de los docentes que tienen dedicación a tiempo completo en la Unimet e identificar qué tipo de estrategias utilizaron para el proceso de enseñanza, partiendo de la calidad educativa como valor. Por lo que el estudio midió la variable calidad educativa en situación de pandemia asociada con lo que fue la aplicación de estrategias por parte de los profesores. Las mismas se cuantificaron y se analizó la vinculación.

En relación con el diseño, como la investigación parte de un enfoque cuantitativo, el diseño que se utilizó fue transeccional o transversal, el cual permite “recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 120). En este caso como es de tipo exploratorio, descriptiva, se indagó sobre qué información tenían los profesores acerca de la calidad educativa, así como qué tipo de estrategias utilizaron en el proceso de enseñanza en la situación de pandemia, en un momento y situación específicos. También el trabajo puede observarse como un diseño de campo, ya que se recolectó información directamente de la plantilla profesoral con dedicación a tiempo completo de la Unimet.

En cuanto a la población de estudio, para Tamayo y Tamaño (2002), “es la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las unidades de análisis informantes o claves poseen características comunes, las cuales se estudian y dan origen a los datos de investigación” (p. 172). Tomando en cuenta lo anterior y para el caso que ocupa esta investigación, la población comprende a todos aquellos “docentes a tiempo completo” activos en el período 1920-3 en la Universidad Metropolitana, durante el año académico 2019-2020, la cual estuvo integrada por 109 sujetos. La muestra es igual a la población debido a que los docentes a tiempo completo resultan en estos momentos más accesibles en su totalidad tomando en cuenta el corto tiempo de recogida y los recursos disponibles para cerrar este proceso. Finalmente, la muestra quedó integrada por 107 sujetos, ya que fue necesario retirar de la lista a dos autoras.

En relación con las técnicas e instrumentos de recolección de datos, se utilizó la técnica de la encuesta, definida por Arias (2006) “como una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos, o en relación con un tema en particular” (p. 67). En este caso, y como el diseño es de campo dirigido a una población específica, se aplicó como instrumento el cuestionario, el cual fue elaborado con la herramienta Formula-

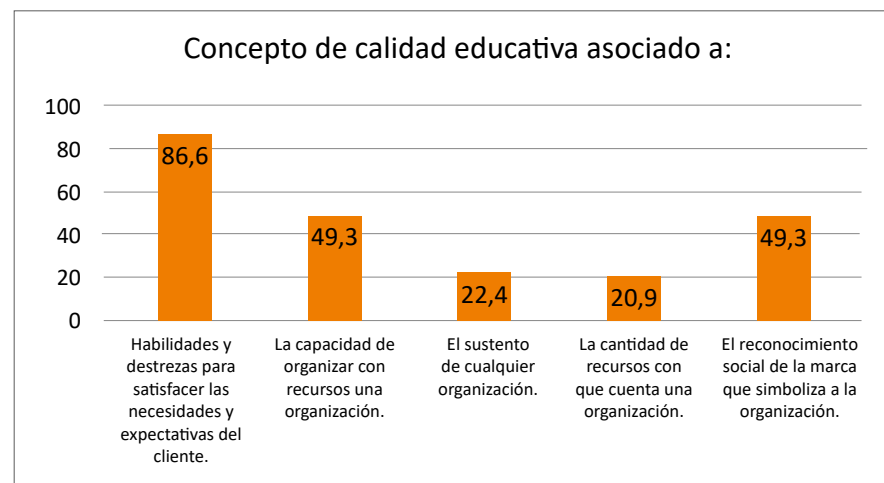
rios de Google y estuvo conformado por preguntas cerradas y abiertas, para cuya enunciación se tomaron en consideración las variables e indicadores que dieran respuestas a los objetivos planteados. El instrumento fue validado por docentes de la Unimet, de distintos departamentos de servicio y que no formaran parte de la muestra. En total el instrumento consta de 26 preguntas, en su mayoría cerradas y algunas abiertas, organizado en tres partes: aspectos generales de la población, preguntas relacionadas con la calidad educativa y el modelo académico de la universidad, y preguntas relativas a la gestión de la enseñanza en el período académico acordado en consideración a que fue necesario ir a una modalidad a distancia o en línea.

Para el análisis de los datos principalmente se utilizó la estadística descriptiva, con frecuencia y porcentajes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los principales hallazgos del estudio.

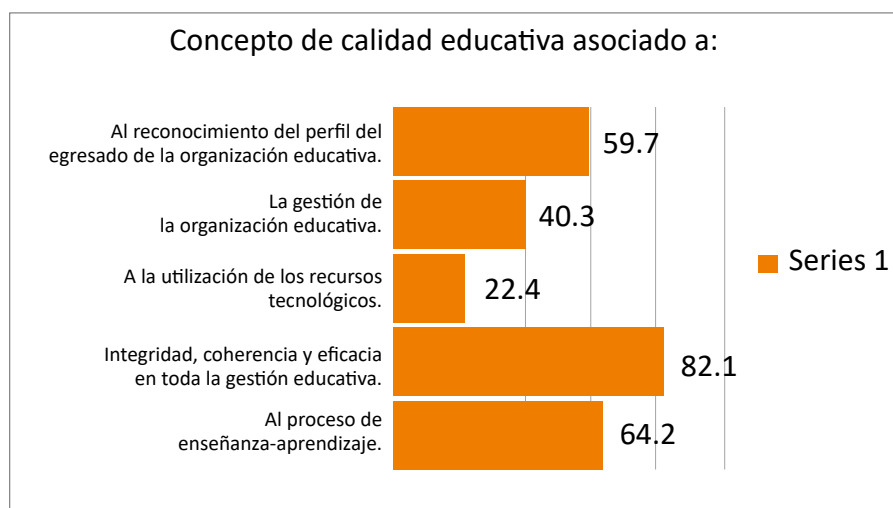
Figura 1. El concepto de calidad educativa.



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados presentados en la Figura 1, muestran que el concepto de calidad con mayor número de respuestas fue el referido a “Habilidades y destrezas para satisfacer a las necesidades y expectativas del cliente”, definición que ofrece la Unesco (2005). En segundo lugar, seleccionaron con el mismo número de respuestas “La capacidad de organizar con recursos una organización” y “El reconocimiento social de la marca que simboliza a la organización”, dados también por la misma organización ya señalada. Esto refleja lo importante que es para la institución la organización de los planes de estudio de cara a la idea de desarrollar las competencias requeridas en el mundo laboral.

Figura 2. Concepto de calidad educativa.

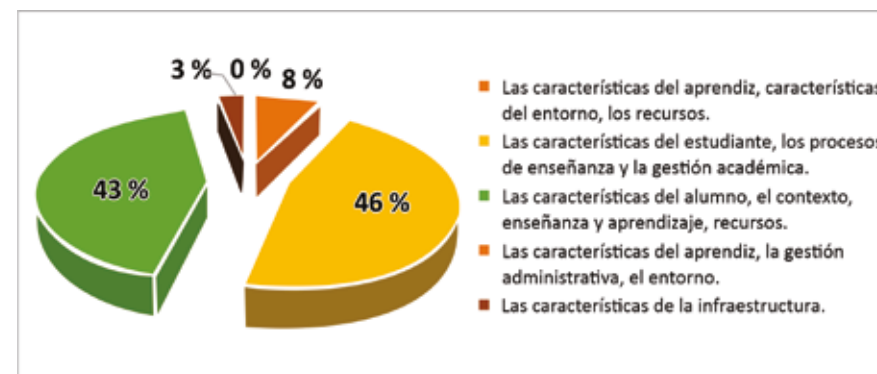


Fuente: Elaboración propia.

Sobre el concepto de calidad educativa (Figura 2) los docentes opinaron que está asociado en primer lugar a la idea de “Integralidad, coherencia y eficacia en toda la gestión educativa”, seguido del “Proceso de enseñanza y aprendizaje” y, en tercer lugar, “Al reconocimiento del perfil del egresado de la organización educativa”, lo que

indica la importancia de la formación integral del estudiante en conjunto con toda la gestión educativa en coherencia con los principios académicos y la eficacia en el manejo de los recursos de los que se dispone. Se puede destacar que estas definiciones están relacionadas con la misión y visión de la Universidad Metropolitana, lo que le da fuerza a lo que opinan los docentes sobre la institución.

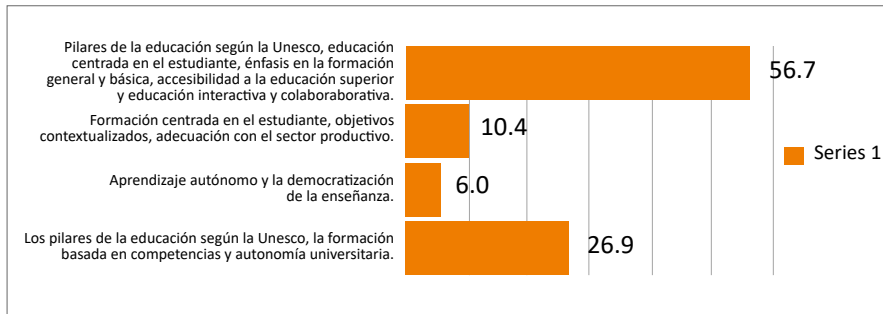
Figura 3. Dimensiones de la calidad educativa.



Fuente: Elaboración propia.

Sobre las dimensiones de la calidad educativa (Figura 3) se observó que hay una opinión dividida entre los profesores que participaron en el estudio, ya que el 46 % piensa que son “Las características del estudiante, los procesos de enseñanza y la gestión académica” y el 43 % aboga por “Las características del estudiante, el contexto, enseñanza y aprendizaje, recursos”. Estas dimensiones seleccionadas tienen relación con lo expresado por la Unesco (2005) y la OIT-Cint-enfor (2018), ya que hacen hincapié en que hay que considerar las características de los estudiantes para poder desarrollar mejores procesos de enseñanza y todas las actividades que son necesarias implementar para una gestión académica eficiente y oportuna.

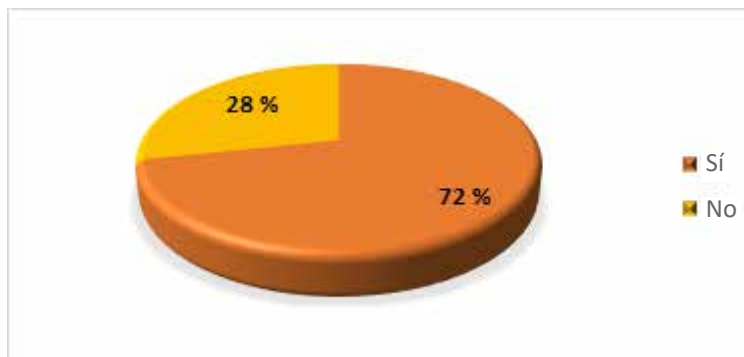
Figura 4. Premisas del modelo académico de la Unimet.



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 4 se observa que cuando se les consulta a los docentes sobre las premisas y conceptos que sustentan el modelo académico de la Unimet, 56,7 % las reconocen al señalar que son “Pilares de la educación según la Unesco, educación centrada en el estudiante, énfasis en la formación general y básica, accesibilidad a la educación universitaria y educación interactiva y colaborativa”.

Figura 5. Las dificultades afectan la calidad educativa.

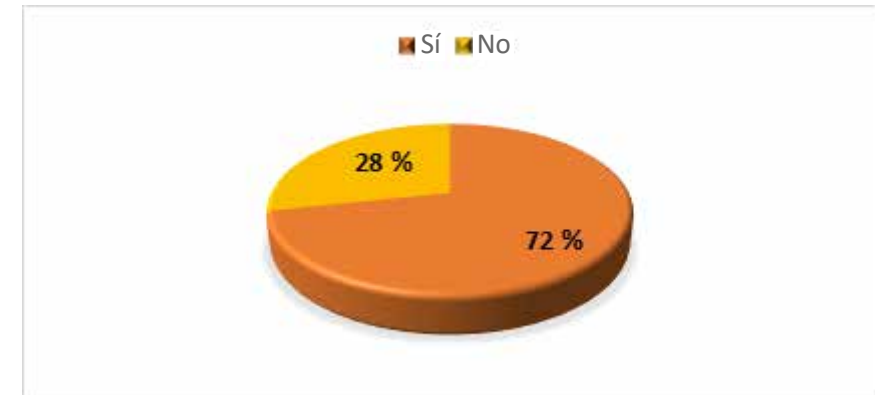


Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 5 se observa que el 72 % de los docentes a tiempo completo que respondieron el cuestionario, señala que las dificultades

des que se tuvieron durante el trimestre 1920/3 pudieran afectar la calidad educativa en la Universidad Metropolitana, en cambio el 28 % (19) considera que no es así.

Figura 6. ¿La educación a distancia o en línea mantiene la calidad educativa?



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 6, la respuesta tiene el mismo porcentaje que la pregunta anterior sobre las dificultades que afectan la calidad educativa; en este caso los docentes también opinan con los mismos estándares que sí es posible mantener la calidad educativa con la educación a distancia o en línea y que esta es coherente con el modelo académico de la Universidad Metropolitana. El 72 % de los docentes señala que sí es posible, mientras que el 28 % piensa que no lo es.

CONCLUSIONES

En el marco de la pandemia COVID-19, resulta importante resaltar que el sistema educativo universitario ha tenido que hacer el mayor de los esfuerzos para lograr la prosecución de la educación de su estudiantado. A razón de eso, la investigación partió de la idea de poder observar si la calidad educativa específicamente en la Unimet, como caso de estudio, se llevó a cabo a través del proceso de enseñanza y

aprendizaje impartido por los docentes en modalidad a distancia o en línea en un período en particular.

Más allá de poder responder algunas interrogantes, el estudio se ubica dentro de un marco reflexivo, y en ese sentido plantea si la calidad educativa dependía del rediseño del proceso de enseñanza y aprendizaje, con modificaciones en algunos elementos de los programas de las asignaturas, llevados de la modalidad presencial a la modalidad a distancia, y su relación con la idea de si se ha podido establecer la fortaleza de lo que es la calidad educativa.

Dado que muchas de las respuestas mostraban el manejo exacto de lo que era el concepto de calidad, vista como “satisfacer los estándares establecidos para los insumos, procesos y, principalmente, resultados” (Díaz, 2008), es de resaltar que el dominio del concepto de calidad educativa es manejado por los profesores en casi un 80 %, pero también es cierto que para ellos se contraponen con las dificultades que tuvieron en el período académico trimestre 1920-3, lo que ha podido afectar la calidad educativa.

Siguiendo en esa misma línea concluyente, otra de las características importantes evidentes fue la utilización de la tecnología, plataformas y herramientas que permitirían ejecutar el proceso académico de manera efectiva, y si en esta modalidad cristalizaría la calidad educativa; los resultados dieron que un 72 % consideró que sí se podía mantener. Partiendo de ese resultado, el uso de las tecnologías como herramienta educativa, permite al docente el proceso de enseñanza, pero es necesario que este domine un conjunto de competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), que le posibiliten la calidad educativa. En ese mismo orden de ideas, hay que resaltar que de la población encuestada, 28 %, indicó que la modalidad a distancia no mantiene la calidad educativa argumentando, entre algunas razones, “que es primordial la adaptación a las necesidades del entorno. No solo durante las circunstancias actuales, sino de forma permanente”, “la calidad no depende necesariamente de la modalidad del proceso, sino de la estrategia desarrollada para lograr los objetivos”. En relación con lo expresado se puede evidenciar que

la modalidad en línea juega un papel importante para el desarrollo de conocimiento, pero debe ser vista desde un rediseño donde se ubiquen las necesidades del estudiantado, y por ende hay que preparar a los profesores. Al respecto Martínez (1996) señala que “hoy en día se requiere de docentes y alumnos adaptados a las tecnologías, y que se necesita de ciertos criterios para la incorporación efectiva, como lo es acceso técnico, acceso práctico, o tecnología en sí misma”.

En consideración con lo afirmado en líneas anteriores, una de las grandes dificultades que atraviesa Venezuela es la conectividad, por lo que a pesar de que la Unimet formó a sus docentes y les proporcionó herramientas tecnológicas así como el uso de la plataforma robustecida, se evidencia en las respuestas emitidas por los encuestados lo siguiente: “Se pueden conseguir los objetivos, buscando mantener la motivación del estudiante y resolviendo algunos problemas como la conectividad”; “Al haber fallas en la conexión es imposible dictar bien las clases, interactuar con el alumno...”; “Sin conectividad se dificulta el aprendizaje en línea”; “Que funcionen la electricidad y el Internet es muy importante para la educación no presencial”. Como se observa y tomando en consideración el modelo académico de la Unimet que en una de sus premisas, “Educación interactiva y colaborativa”, enfatiza la interactividad y la colaboración entre los estudiantes y entre estos y el profesor, esta característica distintiva se identifica con las aproximaciones teóricas de la pedagogía actual, fundamentadas en el aprendizaje colaborativo facilitado por las tecnologías de información y comunicación, que permite que los estudiantes construyan sus aprendizajes en conjunto con otros. Si esta premisa del modelo académico es parte de la calidad educativa, podemos inferir en este estudio que algunos docentes que tuvieron problemas en la conectividad, posiblemente no pudieron lograr este resultado.

Por último, las autoras de este estudio pueden indicar que la calidad educativa no está comprometida únicamente por una situación de riesgo pandémico sino de “riesgo país”; la Unimet realiza todas las acciones necesarias, revisa, reflexiona sobre su modelo académi-

co basado sobre los cuatro pilares educativos de la Unesco; así, sus docentes se forman, se actualizan y trabajan en conjunto para poder llevar una transformación por medio del proceso de enseñanza a sus estudiantes, pero la “situación país”, pudiera intervenir para que no se cumplan estas premisas en su totalidad. Queda la posibilidad de seguir estudiando y analizando, desde la visión del alumno y los empleadores, tanto de la Universidad Metropolitana como de otras instituciones nacionales e internacionales, a fin de que por comparación y por el establecimiento de indicadores de medición de la calidad educativa se identifique a la Unimet con el sello distintivo al que está acostumbrada.

REFERENCIAS

- ARIAS, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Quinta Edición. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme, C. A.
- AUSUBEL (1986). *Aprendizaje significativo: de la teoría a la práctica*. México: Trillas. <https://core.ac.uk/download/pdf/230237037.pdf>
- BALESTRINI, M. (2006). *Cómo se elabora el Proyecto de Investigación. 2001*. Caracas, Venezuela: Editorial BL Consultores Asociados.
- BOILLOS, F. (2020). Escuela COVID-19: El cambio de paradigma tecnológico. Magisterio Blog. <https://www.magisnet.com/2020/05/escuela-covid-19-el-cambio-de-paradigma-tecnologico/>
- COLL, C. (1988). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. Universidad de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48298.pdf>.
- DÍAZ, J. (2008). Calidad, pertinencia y relevancia: relación con el resto del sistema y la sociedad; responsabilidad social de la educación superior. En: Gazzola, A. & Pieres, S. (Comps.). *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe*. (pp. 16-55). Caracas, Venezuela: Unesco-lesalc.
- GALPERÍN, H. (2017). *Digital Society: Gaps and Challenges for Digital Inclusion in Latin America and the Caribbean*. Unesco, Unesco and the Regional Bureau for Sciences in Latin America and the

- Caribbean, Unesco Montevideo. <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002628/262860e.pdf>
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª Ed.) México: McGraw-Hill.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- HINOSTROZA, E. (2017). *ICT, education and social development in Latin America and the Caribbean*. Unesco, Unesco and Perspectivas de Unesco y la OEI sobre la calidad de la educación, p. 152.
- HURTADO, J. (2008) *El proyecto de investigación. Metodología de la investigación holística*. Caracas, Venezuela: Sypal.
- LIGARRETO, R. (2020). *Educación virtual: realidad o ficción en tiempos de pandemia*. Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/educacion-virtual-realidad-o-ficcion-en-tiempos-de-pandemia/>
- MARTÍNEZ. (1996). Educación y nuevas tecnologías. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. N° 3 de septiembre de 1996. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/575>
- OEI (2017). *Educación 2030*. Declaración de Buenos Aires. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Buenos Aires, República Argentina. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Buenos-Aires-ES-2017.pdf>
- OEI (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. <http://www.oei.es/miradas2017/que-es-miradas>
- OIT-CINTERFOR (2018). *Un aprendizaje de calidad. Una perspectiva práctica para América Latina y el Caribe*. Montevideo, Uruguay: Editor Axmann, M.
- ORGANISMO INTERNACIONAL AL SERVICIO DE IBEROAMÉRICA (2020). *Iberoamérica frente al coronavirus. Diálogo sobre el impacto de la pandemia en la educación superior y la transformación digital de las universidades en Iberoamérica*. <https://www.segib.org/paises/>
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT) (2017). *Manual de herramientas de la OIT para los aprendizajes de calidad*. Vol. I: Guía para formuladores de políticas. ISBN 978-92-2-131375-5 (impresión) ISBN 978-92-2-131376- 2. Organización Internacional del Trabajo, Ginebra, Suiza.

- RODRÍGUEZ, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 10, N° 1, enero-abril, 2010, pp. 1-28. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713068015>
- SALKIND, N. (1999). *Métodos de investigación*. (3ª ed.) México: Prentice Hall Tamayo y Tamayo (2002). *Proceso de la investigación científica*. <http://evirtual.uaslp.mx/ENF/220/Biblioteca/Tamayo%20Tamayo-El%20proceso%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cient%C3%ADfica2002.pdf>
- UNESCO (2005). *Educación para todos, el imperativo de la calidad. FA (Education of All) Global Monitoring Report 2005*, Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150169>
- UNESCO (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago, Chile: Ediciones Unesco. <https://unesco.org>
- UNESCO (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr calidad para todos*. <https://es.unesco.org/gem-report/node/259>
- UNESCO (2015). *Educación para todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Lima-31-10-2014-ESP.pdf>
- UNESCO (2016). *Tecnologías digitales al servicio de la calidad educativa. Una propuesta de cambio centrada en el aprendizaje para todos*. Santiago, Chile: Ediciones Unesco. <https://unesco.org>
- UNESCO-IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://iesalc.unesco.org> y en <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/08/covid-19-y-educacion-superior-politicas-publicas-nacionales/>
- UNIVERSIDAD METROPOLITANA (2018). *Modelo académico*. <https://www.unimet.edu.ve/la-universidad/modelo-academico/>
- VAILLANT, D. & RODRÍGUEZ, E. (2018). Perspectivas de Unesco y la OEI sobre la calidad de la educación. In book: *Calidad de la educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas*. Publisher: DYKINSON. https://www.researchgate.net/publication/329707592_Perspectivas_

- [de_UNESCO_y_la_OEI_sobre_la_calidad_de_la_educacion#fullTextFileContent](#)
- ZABALZA, M. & ZABALZA, M. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad: elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid, España: Narcea. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4132368.pdf>

Caracterización de la cultura organizacional en la Universidad Metropolitana y su incidencia en la continuidad de las actividades en tiempos de pandemia por la COVID-19

*Characterization of Universidad Metropolitana
organizational culture and its impact on the continuity of
activities in times of COVID-19 pandemic*

MARÍA DEL CARMEN LOMBAO¹
mlombao@unimet.edu.ve

ISAMARY ARENAS²
iarenas@unimet.edu.ve

PEDRO CERTAD³
pcertad@unimet.edu.ve

MIRIAM BENHAYON⁴
mbenhayon@unimet.edu.ve

RESUMEN

La cultura organizacional es un concepto complejo y determinante en el éxito de la organización. En este tiempo de pan-

- 1 Licenciada en Psicología y en Derecho (Universidad Central de Venezuela). Magíster en Gerencia de Recursos Humanos (Universidad Metropolitana). Doctora en Investigación en Economía de la Empresa (Universidad de Almería). Profesora Titular del Departamento de Desarrollo Integral y vicerrectora académica en la Universidad Metropolitana, Venezuela.
- 2 Licenciada en Psicología (Universidad Metropolitana). Especialista en Psicología Clínica y doctora en Psicología (Universidad Central de Venezuela). Profesora agregado y jefe del Departamento de Ciencias del Comportamiento en la Universidad Metropolitana, Venezuela.
- 3 Licenciado en Educación; especialista en Tecnología, Aprendizaje y Conocimiento y especialista en Gerencia de Instituciones Educativas (Universidad Metropolitana). Doctor en Educación (Universidad Central de Venezuela). Profesor asociado e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación y director para el Desarrollo de Competencias en la Universidad Metropolitana, Venezuela.
- 4 Licenciada en Física y magíster en Geofísica (Universidad Central de Venezuela). Doctora en Educación (UNED). Profesora Titular del Departamento de Matemática y directora de Desarrollo Docente en la Universidad Metropolitana, Venezuela.

demia por COVID-19, la universidad se vale de su cultura para proseguir en todas sus actividades y de ahí el interés en este estudio. Esta investigación recoge la caracterización de la cultura organizacional en la Universidad Metropolitana y su incidencia sobre la continuidad de sus actividades a partir de la percepción de los miembros de la comunidad universitaria. El método se enmarcó en el enfoque de investigación cuantitativo. Para la recolección de los datos se utilizó una adaptación del Instrumento de Evaluación de la Cultura Organizacional propuesto por Cameron y Quinn en 2011. Los resultados revelaron que en la Universidad Metropolitana aun cuando hay presencia de los cuatro tipos de cultura: clan, adhocrática, de mercado y jerarquizada, prevalece la cultura tipo clan, y en cuanto a las seis dimensiones que componen la cultura que explica la continuidad de la actividad académica, se evidenció una marcada relación con la gerencia de trabajadores, la unión en la organización y, luego, con el conjunto de características dominantes. Finalmente, conocer la cultura de la Universidad Metropolitana constituye una ventaja competitiva toda vez que permite alinear las percepciones de su capital humano y capitalizarlas en la continuidad de su funcionamiento.

Palabras clave: cultura organizacional, modelo de valores por competencia, cultura tipo clan, Universidad Metropolitana, COVID-19.

ABSTRACT

Organizational Culture is a complex and decisive concept in the success of organizations. In this time of the COVID-19 pandemic, universities use their culture to continue with all their activities; hence, the interest in this study. This study collects the characterization of the organizational culture of Universidad Metropolitana and its impact on the continuity of activities from the perception of the university community members.

The method was framed in a quantitative, non-experimental, exploratory research approach, with probabilistic and stratified sampling. Data collection was based on an adaptation of the Evaluation of Organizational Culture Instrument proposed by Cameron and Quinn in 2011. The results revealed that at Universidad Metropolitana, even when there is presence of the 4 types of culture: Clan, Adhocratic, Market and Hierarchical, the Clan-type culture prevails, and in terms of the six dimensions that build the culture that explains the continuity of academic activity, a marked relationship with workers' management, union within the organization and then, with the own set of key features, was evident. Finally, knowing Universidad Metropolitana organizational culture turns into a competitive advantage because it is possible to line up its human resource perceptions and capitalize them into the continuity of their functioning.

Keywords: organizational culture, competency values model, clan-type culture, Universidad Metropolitana, COVID-19.

INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 es la crisis de salud global que define hasta este momento el siglo XXI, y el mayor desafío enfrentado en las últimas décadas. Sin embargo, haciendo abstracción de este fatídico panorama es posible observar los acontecimientos con ojos curiosos, y concluir que esta epidemia va a suponer el experimento social más importante de la historia reciente de la humanidad. No solo es un tema de salud, es también una crisis sin precedentes. Al poner a prueba a cada uno de los países que toca, la pandemia tiene el potencial de generar impactos sociales, económicos y políticos que dejarán profundas y duraderas cicatrices. En un contexto tan incierto como el actual, son muchas las amenazas que se enfrentan y el sistema educativo a nivel mundial no escapa de las mismas.

No obstante, con una mirada crítica hacia y desde el entorno académico, la Universidad cuenta con capacidades para afrontar el

enorme reto que está suponiendo la pandemia por la COVID-19. En este sentido, se conduce en la transformación hacia la virtualización en aras de reinventarse y sacar lo mejor de sí misma en mitad de esta difícil y complicada situación mundial (Bao, 2020; Crawford *et al.*, 2020). Con esto no se pretende significar que la virtualización sea la panacea que atribuya en lo sucesivo pertinencia y calidad al mundo universitario; más allá de eso se visualiza la coyuntura como estímulo que motive la reflexión en el ámbito de las universidades hacia cómo hacer honor al cumplimiento de su misión en un mundo con demandas que seguirán cambiando abruptamente y en el que la tecnología marca pauta en dimensiones exorbitantes.

En cuanto a los aspectos de funcionamiento de organizaciones académicas, la recomendación de otros países, en su mayoría europeos, y de la Unesco, la OMS y el Centers for Disease Control and Prevention (CDC), se centró en conceptualizar y operar un cambio en la modalidad de la educación considerando adecuado migrar temporalmente a la modalidad de *educación a distancia*, para luego, regresar progresivamente a la presencialidad en la medida en que la curva de contagio por la COVID-19 se deprima.

En Venezuela, el 16 de marzo de 2020 en la *Gaceta Oficial Extraordinaria* N° 6.519 se decreta el estado de alarma en todo el territorio nacional, por la epidemia de la COVID-19 (decreto N° 4.160, 2020). En dicho documento, se exhorta al distanciamiento social preventivo y se suspende cualquier actividad académica presencial. En la Universidad Metropolitana, la decisión de adoptar una modalidad distinta a la presencial en sus clases fue compleja pero inmediata, y se expuso en la resolución de la sesión N° 532 del Consejo Académico Extraordinario el día 13 de marzo de 2020. Esta decisión, más allá del mandato del Estado, estuvo fundamentada también en las consideraciones suscitadas en otros países, en la factibilidad de la eficiencia de las normas de bioseguridad –distanciamiento social, lavado continuo de manos y el uso de tapabocas–, la experiencia de otras universidades que ya habían transitado por la pandemia y el estudio acucioso

de la situación por parte de un equipo interdisciplinario que conformó un *task-force*.

El reto de la continuidad de la actividad académica depende de un conjunto de elementos tangibles e intangibles en la composición y dinámica de las organizaciones, las universitarias entre ellas, que en definitiva se estructuran de determinado modo y que inciden sobre el progreso de estas. Por ejemplo, la tecnología al igual que los recursos financieros, se encuentran entre los tangibles; mientras que el capital humano en sí mismo y la manera en que se conforman las cadenas de roles y actividades –representadas en estructuras organizativas y procesos–, el modo en que establecen las relaciones, en que los equipos se organizan y se desenvuelven, en que se toman las decisiones, en que se ejerce el liderazgo, en que innovan o repiten rutinas, en que definen su estrategia y se desarrolla el compromiso de sus miembros, en que aprenden, entre otros, representan aquellos intangibles que componen la cultura organizacional (CO) (Cameron y Quinn, 2011).

Esta investigación parte de la premisa de que la CO prevalente en la Universidad Metropolitana constituye una variable con una importante incidencia en la manera en la que esta institución interpretó y asumió la crisis de entorno que atraviesa el mundo en este momento. En este sentido, se ha determinado como alcance de este trabajo la caracterización de los rasgos que definen la CO de la Universidad Metropolitana. Se plantea entonces, una primera etapa de este estudio de corte exploratorio, en la que se indagan las características que los miembros de la comunidad universitaria perciben en cuanto a las dimensiones de la variable CO para luego y de manera deductiva arrojar una caracterización general de la institución en cuanto a dicha variable. Se pretende además explorar la percepción de los miembros de la comunidad universitaria sobre la influencia de la CO en la continuidad de sus actividades en una coyuntura atípica generada por la pandemia. Se deriva así el objetivo general de esta investigación que busca describir las características de la CO en la Universidad Metropolitana y su incidencia sobre la continuidad

de sus actividades académicas y administrativas en tiempos de COVID-19 a partir de la percepción de los miembros de la comunidad universitaria explorada a través de la adaptación del Instrumento de Evaluación de la Cultura Organizacional (OCAI)⁵.

MARCO TEÓRICO

Desde una acepción general, la organización puede concebirse como una estructura de tipo administrativa orientada al logro de metas con el apoyo de su capital humano, en tanto las personas que integran este capital establecen relaciones sociales en su contexto y contribuyen con sus capacidades a ese logro de las metas planteadas (Münch y Martínez, 2012).

Cada integrante de este capital humano tiene su personalidad que lo caracteriza y esto lo hace un ente complejo. Una organización también tiene su personalidad o lo que la literatura especializada en el tema llama su cultura. Tratando de ser más específicos, la CO es un término acuñado durante las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado para entender la complejidad del comportamiento de las organizaciones y se percibe como un elemento determinante de su éxito (Garcés-Uribe, 2020). Según Mena-Méndez (2019), la CO es un fenómeno que establece, continuamente, el curso de los sucesos y que, a su vez, “incorpora todas aquellas percepciones que los públicos y la sociedad en general llegan a tener de la empresa, de su imagen y reputación corporativa” (p. 43). Estos autores agregan la imposibilidad de medir el grado de efectividad de las organizaciones sin tomar en cuenta su CO.

Un debate entre los teóricos del tema es el referente al enfoque funcional y la perspectiva comprensiva del fenómeno. El primero concibe la cultura como el aspecto clave para el desempeño y el éxito organizacional; mientras que la perspectiva comprensiva critica en muchas ocasiones el uso superficial del término ya que conside-

5 En inglés: *Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI)*.

ra la cultura como algo mucho más profundo (Garcés-Uribe, 2020). Sin embargo, independientemente de la superficialidad o profundidad con que se abordara el término, era cierto que lo que ocurría en la organización desde el agrupado de actitudes, de experiencias, de creencias y de los valores del capital humano incidía en cómo esta se comportaba (Koontz, 2007). En este sentido, Garcés-Uribe (2020) afirma:

En las organizaciones, la cultura está incrustada, de alguna u otra manera, en la cotidianeidad laboral de sus miembros. Esto significa que la cultura se puede evidenciar tanto en prácticas formales (ej. los niveles salariales, la estructura jerárquica, las normas de trabajo y otras políticas escritas) como en las informales (ej. tipos de conducta); en las historias que se cuentan para saber cómo se hacen las cosas; y también en los rituales (como en las fiestas de Navidad o cenas de jubilación); en el humor (ej. chistes sobre el trabajo y los compañeros de trabajo); en la jerga (ej. lenguaje especial de la organización) así como en las disposiciones físicas (ej. decoración interior, normas de vestimenta, arquitectura, etc.) entre otros aspectos (p. 89).

La CO es entonces un concepto complejo pues comprende un conjunto de factores muy amplios, interrelacionados, comprensivos y ambiguos, de modo que ningún modelo de medición podría incluirlos a todos. Tan indudable es su complejidad que el concepto ha recibido múltiples definiciones, desde variadas perspectivas, en ocasiones ambiguas y contrapuestas, diferencias estas atribuibles a razones como: las escuelas de las que provienen los académicos que la estudian, la concepción de organización que se asuma y la finalidad que se procura con su estudio. Sin embargo, poseen también puntos conectores que la sitúan como el producto híbrido de las personalidades de su capital humano en un contexto social intervenido por las realidades locales de donde se establece.

Según Cameron y Quinn (2011), los puntos de coincidencia entre las definiciones se asocian con: valores asumidos, creencias que

subyacen en la organización, expectativas y definiciones que caracterizan a las organizaciones y sus miembros. Se basan en que la CO es duradera, de cambios lentos, contiene las características medulares de la organización y se refiere a los rasgos implícitos, valores e interpretaciones consensuadas de sus miembros. Por su parte, Velázquez, Del Toro y Concepción (2018), establecieron como atributos comunes: que está compuesta por elementos que distinguen una sociedad o grupo determinado entre los cuales se encuentran aspectos subjetivos (valores, costumbres, creencias, hábitos) y objetivos (cualquier producto de la obra humana o de la naturaleza que identifica un espacio) y que se trata de un constructo que se encuentra en constante evolución y desarrollo.

Estudiar a las organizaciones a través de su cultura permite entonces conocer su naturaleza, las características que la determinan, sin las cuales no sería lo que es. Indagando en los “valores compartidos, hábitos, usos y costumbres, códigos de conducta, políticas de trabajo, tradiciones y objetivos que se transmiten de una generación a otra”, es posible entender cómo una organización actuará bajo diferentes circunstancias (Chiavenato, 2009, p. 120).

Toda vez que no existe un concepto generalizado de CO, para las universidades puede entenderse como el conjunto de valores, rituales, héroes, símbolos, estructuras, sistemas y comportamientos que distinguen a las personas que pertenecen a ellas y cuyo impacto como variable independiente repercute directamente en la calidad institucional. En cada cultura universitaria se encuentran los significados que explican el comportamiento y los resultados organizacionales de cada una (Montañez-García, 2017).

Por una parte, las creencias compartidas facilitan la toma de decisiones, y por otra, los valores compartidos preparan la motivación, la cooperación y el compromiso con metas relevantes, lo cual conduce a la eficiencia de la institución. Las culturas arraigadas atraen, recompensan y mantienen el apego de las personas que desempeñan roles esenciales y cumplen metas relevantes; contribuyen-

do connaturalmente al éxito a largo plazo al guiar el comportamiento de sus miembros y dar significado a la labor que desempeñan (Méndez-Álvarez, 2019). La descripción de la CO es un insumo fundamental para diseñar estrategias coherentes y factibles de ejecutar dentro de procesos de cambio de una institución. El éxito de estos cambios dependerá de la capacidad que tengan la alta dirección y los facilitadores del proceso de conocer previamente los rasgos de CO y de definir unas intervenciones que respondan a la realidad que se pretende modificar (Méndez-Álvarez, 2006).

Esta complejidad conduce a las organizaciones a reconocer la importancia de diagnosticar y gestionar su cultura. En la revisión de la literatura es posible encontrar un espectro de modelos para medir la CO, como lo son el Modelo de Orientación Cultural (Nakata, 2009; Hofstede y Hofstede, 2005; Hofstede, 2001), el Modelo Tridimensional de la Cultura (Payne, 2001), el Modelo de Schein (Schein, 2010) y el Modelo de Valores por Competencia (Cameron y Quinn, 2006 y 2011). De todos los nombrados, según García *et. al.* (2012) “el que cuenta con mayor evidencia empírica (especialmente en América Latina, y concretamente en el ámbito laboral educativo) y posee mayor sencillez y claridad conceptual es el Modelo de Valores por Competencia (MVC)” (p. 13).

Este modelo permite el diagnóstico de la CO bajo dos dimensiones centrales de valores dispuestos en fila y columna; primero la orientación interna y externa de la organización, y segundo por medio de la flexibilidad y discreción, frente a la estabilidad y control (Cameron y Quinn, 2011). Esto conforma un plano de tipo cartesiano en el que las intersecciones de las dimensiones generales producen una estructura de cuatro culturas: 1) enfoque interno y flexibilidad (organización familiar o de la cultura clan), 2) enfoque interno, estabilidad y control (organización de cultura jerárquica), 3) enfoque externo y flexibilidad (organización de cultura adhocrática), 4) enfoque externo, estabilidad y control (organización de cultura de mercado) (Cameron y Quinn, 2011).

Según Cameron y Quinn (2011), la CO no es buena o mala, sino amoldamientos a cada tipo de organización que se tipifican en los cuatro grupos señalados: adhocrática, clan, jerárquica y de mercado. El primer grupo, correspondiente a la cultura adhocrática, asume en este modelo como rasgos descriptivos: la innovación, adaptación, flexibilidad, creatividad, elevada capacidad de respuesta frente a la incertidumbre para generar iniciativas pioneras, novedad en productos y servicios, emprendimiento, toma de riesgos y mira futurista. La estructura en estas organizaciones es flexible y se reorganiza en función de los retos que van surgiendo, ni el poder ni la autoridad están centralizados sino que se van trasladando entre individuos y equipos según los retos que se vayan asumiendo en el tiempo. El foco es el crecimiento rápido y la diferenciación.

Por su parte, la cultura tipo clan debe su nombre a su similitud con la organización de una familia cohesionada, que comparte valores y metas, trabaja en equipo, invierte en el desarrollo de sus miembros y refuerza el compromiso de estos. Aseveran los autores del MVC que la principal responsabilidad de la gerencia en este tipo de cultura se expresa al empoderar a los trabajadores, estimular su participación, compromiso y lealtad con la organización. El tipo jerárquico está asociado por los autores a los atributos clásicos de la burocracia, como lo son la rigidez, el establecimiento de reglas, los procedimientos, la estandarización, claras especificaciones de los puestos de trabajo, meritocracia y rendición de cuentas; aquí se apunta a la eficiencia, la estabilidad y el control y predictibilidad de los resultados.

Finalmente, la cultura de mercado se caracteriza por colocar su énfasis en las relaciones con el entorno: los clientes, proveedores, contratistas, aliados y entes reguladores. El foco se posiciona en la dinámica de los mercados y la clave descansa sobre las transacciones expresadas en ventas, contratos e intercambios, buscando la obtención de la ventaja competitiva de la organización. Los valores esenciales en este tipo de cultura son la productividad y la competitividad. La gerencia asume una estrategia agresiva que se dibuja en

la competencia permanente y el énfasis en el ganar mayores cuotas de participación y liderazgo en el mercado (Cameron y Quinn, 2011).

El MVC se opera por medio de un instrumento desarrollado por estos mismos autores, denominado "Instrumento para la determinación de la cultura organizacional" (OCAI), con el objetivo de diagnosticar y facilitar el cambio de la cultura ofreciendo esquemas categóricos que organizan la forma de pensar, valores, supuestos y la manera en que los colaboradores procesan la información. La versión original de este instrumento promueve la identificación de los rasgos característicos de la cultura actual de la organización y la deseable, para poder establecer las brechas y objetivos de cambio o tránsito hacia otras tipologías si esto fuere de interés de la organización. El instrumento contiene seis *ítems* con cuatro opciones de respuesta cada uno, entre las cuales el sujeto distribuye un número de puntos dado, según su consideración del grado en que los descriptores se asemejen a la dinámica de la organización. El procesamiento de los puntajes arroja la combinación de las características de la organización que permiten precisar el tipo de cultura dominante, así como los rasgos de los demás tipos de cultura que también se observan en la institución. Aunque usualmente, las organizaciones se comportan de manera ecléctica, gran parte de ellas tienen una cultura dominante la cual va a expresar los valores fundamentales que comparte la mayoría de sus miembros (García *et al.*, 2012).

METODOLOGÍA

En coherencia con el objetivo planteado, esta investigación se enmarca en el enfoque de investigación cuantitativo, no experimental y de tipo exploratorio, ya que se indagó en una situación sin la manipulación de variables, contribuyó en la identificación de características promisorias y preparó el terreno para llevar a cabo nuevos estudios en esta línea de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). De manera complementaria, entra en los estudios transeccionales pues se define en un momento temporal específico (Ato, López y Benavente, 2013).

La población, entendida para este estudio como el universo total de sujetos intervinientes que concuerdan en un conjunto de especificaciones (Lepkowski, 2008b), en este caso la dependencia laboral, estuvo conformada por trabajadores universitarios distribuidos de la siguiente manera: 158 trabajadores administrativos profesionales y 361 trabajadores docentes; y estos últimos de acuerdo con su dedicación laboral: 110 con dedicación a tiempo completo y 251 con dedicación a tiempo parcial. En cuanto al muestreo, este subgrupo poblacional fue probabilístico, teniendo todos los integrantes de la población igual posibilidad de ser seleccionados (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y de tipo estratificado, ya que se seleccionó una muestra para cada segmento de la población (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) siguiendo las premisas planteadas por Mendenhall, Scheaffer y Lyman Ott (2006). En este entendido se precisó la configuración recomendada por medios estadísticos que fueron superados tal como se observa en la Tabla 1 en el valor total de respuestas válidas al instrumento.

Tabla 1. Configuración de la muestra.

Personal administrativo profesional	Personal docente Tiempo completo	Personal docente Tiempo parcial	Total	Valor
39	27	28	94	Óptimo
39	46	37	122	Total

Para la recolección de los datos, en coherencia con los criterios de selección del modelo, se utilizó el “Instrumento de evaluación de la CO (OCAI)” [Organizational Cultural Assessment Instrument, por sus siglas en inglés], propuesto por Cameron y Quinn, que se basa en el Modelo de Valores de Competencia (Cameron y Quinn, 2011). Este instrumento fue adaptado desde su semántica al contexto universi-

tario. Adicionalmente se incluyó una pregunta con el fin de explorar en qué grado las dimensiones de la CO planteadas en el Modelo de Valores de Competencia habían incidido en la continuidad académica de la Universidad.

Respecto al procedimiento llevado a cabo en la investigación, comenzó por la revisión y selección del instrumento más apropiado para el logro de los objetivos. Una vez seleccionado el “Instrumento de evaluación de la CO (OCAI)”, se tradujo al español y se tomó la decisión de adaptarlo al ámbito de la Universidad Metropolitana adecuando la redacción de los *ítems* mediante el intercambio de palabras como “empresa” u “organización” a “Unimet” o “institución”. Luego, se realizó una revisión final para asegurar que los *ítems* mantuvieran la intención del instrumento original y se decidió, en función de los objetivos de la investigación, explorar solo la CO actual⁶.

Paralelamente se calcularon los parámetros de la población y la muestra. En principio se realizó un muestreo estratificado; sin embargo, los resultados no mostraron diferencias entre los subgrupos por lo que el análisis se realizó con toda la muestra en general. Finalmente, se comprobó estadísticamente que existe una estructura factorial subyacente que indica que el instrumento utilizado es válido (Determinante = 1,171E-19; Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo = 0,664; Prueba de esfericidad de Bartlett = 0,000).

El instrumento se aplicó en línea mediante la herramienta de formularios de Google y la data se exportó a una hoja de cálculo Excel donde fue procesada. Siguiendo las instrucciones formuladas por Cameron y Quinn (2006), se corrigió cada instrumento mediante la sumatoria de todos los *ítems* A divididos entre 6; luego todos los *ítems* B divididos entre 6 y así sucesivamente con los *ítems* C y D. Una vez obtenidos los resultados por participante, se calculó el promedio de cada *ítem* para la muestra general. Cabe acotar que en la revisión de la data se encontraron 129 instrumentos de los cuales se elimina-

⁶ El diseño original del instrumento tiene la posibilidad de calcular la cultura organizacional actual y la deseada (Cameron y Quinn, 2006).

ron 7 por errores en el llenado. En total, se trabajó con 122 casos. Finalmente, se interpretaron los resultados desde el Modelo de los Valores por Competencia propuesto por Cameron y Quinn (2006), lo que condujo a la descripción de las características de la CO en la Universidad Metropolitana.

Además del cuestionario OCAI, se exploró, mediante una escala Likert, en qué medida se consideraba que las dimensiones habían incidido en la continuidad académica de la Universidad. Esta data se promedió para obtener los resultados generales por cada dimensión y determinar la percepción de influencia de la CO de la Universidad Metropolitana sobre la continuidad de sus operaciones en tiempos de pandemia.

Los resultados obtenidos permitieron responder a los objetivos de la investigación. Esto se expone en la discusión y las conclusiones que responden a la descripción de las características de la CO prevaeciente en la Universidad Metropolitana y a la percepción de influencia de los rasgos característicos de esta cultura sobre la continuidad de sus operaciones en tiempos de pandemia.

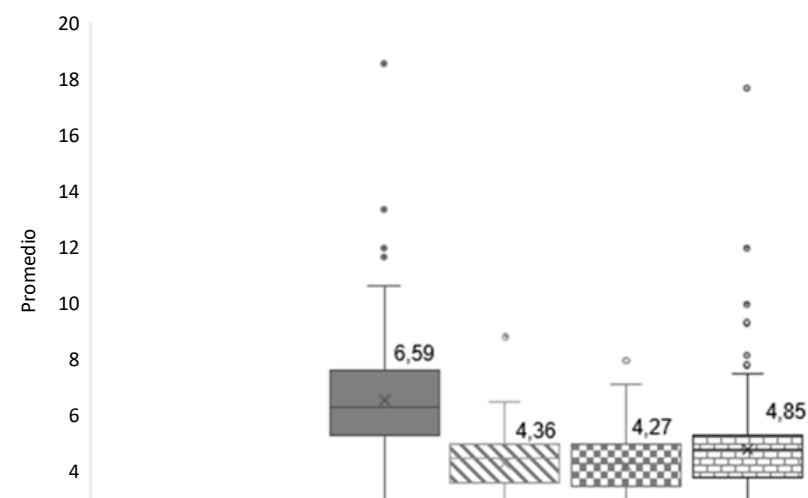
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La CO que se evidencia en la Universidad Metropolitana contiene elementos de los distintos tipos de culturas contenidos en el Modelo del Marco de Valores en Competencia propuesto por Cameron y Quinn (2011). En el presente estudio se observa a nivel descriptivo cómo la cultura clan tiene las puntuaciones más elevadas; mientras que los otros tipos de cultura presentan niveles más homogéneos entre ellas. Ahora bien, aun cuando los resultados parecen privilegiar la cultura tipo clan (Figura 1), tanto en el análisis por segmentos de la población como en el análisis integrado de la muestra en general, se puede inferir a partir del gráfico que las diferencias entre cada tipo no son sustanciales⁷. Este resultado es consistente con la teoría pues,

⁷ Si bien la mediana de la cultura tipo clan supera todas las otras cajas, la dispersión de los datos representada en los bigotes demuestra el solapamiento entre cada uno

por lo general, las organizaciones se comportan de manera ecléctica aun cuando puede predominar un estilo (García *et al.*, 2012). De hecho, los autores plantean que las organizaciones maduras y altamente efectivas muestran espacios, dependencias o grupos en los que se hallan representados los cuatro tipos de culturas.

Figura 1. Tipo de cultura.



Se trata entonces, según Cameron y Quinn (2011), de una cultura caracterizada por compartir valores y metas, cohesión entre sus miembros, trabajo en equipo, compromiso de los trabajadores, el sentido del “nosotros” permea la organización, las recompensas se perciben más asociadas al trabajo de los equipos que al trabajo individual. Los retos del entorno se observan más fácilmente susceptibles de ser superados a través de las fortalezas de la organización y no de los individuos en particular y a los clientes se les observa como aliados. La organización es un ambiente de desarrollo y la mayor tarea de la gerencia es empoderar a los empleados y facilitar su participación, compromiso y lealtad, enfatizando en el largo plazo. En este tipo de

de los tipos de cultura. Lo anterior permite inferir que, aunque las diferencias no son sustanciales, hay predominio de los rasgos de la cultura tipo clan sobre las otras.

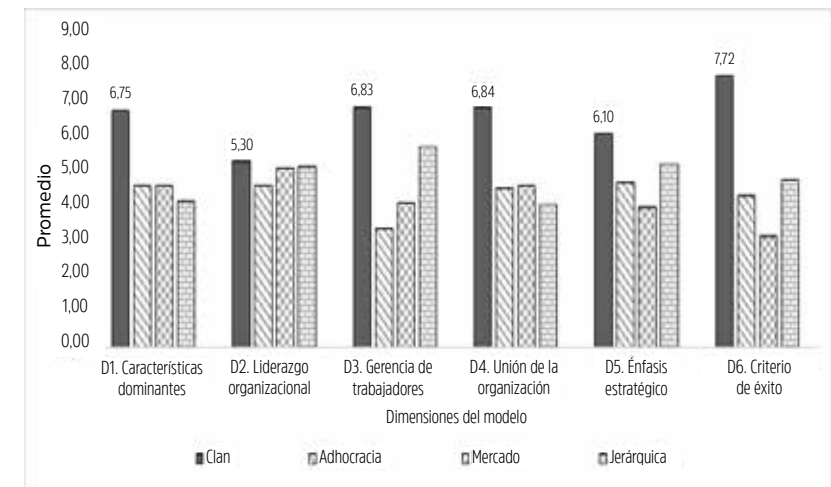
cultura, la gente comparte mucho de sí misma. Según los autores del modelo utilizado como referente en el presente estudio, este tipo de culturas organizacionales son más parecidas a grandes familias que a entidades económicas.

Los restantes cuadrantes del modelo, sin embargo, también recibieron puntuaciones por parte de los sujetos, las cuales reflejan distancias menores entre ellas, que superan ligeramente 0,5 puntos como máximo (4,36; 4,27 y 4,85). El mayor de estos a 2,32 puntos de distancia del tipo de cultura que obtuvo el mayor valor. La implicación de este resultado es que igualmente la cultura de la Universidad Metropolitana presenta elementos de jerarquía (reglas, especialización, meritocracia, impersonalidad, rendición de cuentas, coordinación y delimitación precisa de tareas y funciones, predictibilidad, ambiente estable, claras líneas de decisión, criterios estandarizados y mecanismos de rendición de cuentas), adhocracia (innovación, emprendimiento e iniciativas pioneras son clave; énfasis en el desarrollo de nuevos productos, flexibilidad, creatividad, manejo de la incertidumbre, ambigüedad, sobrecarga de información, rápida adaptación, anticipación de futuro y mayor énfasis en el trabajo individual que en el colectivo, orientación al riesgo, configuración de equipos *ad hoc* para cumplir metas al final de lo cual se desintegran) y mercado (descriptor que titula el tipo de cultura no asociado a función de mercadeo, sino de orientación al entorno, foco externo, hacia clientes, consumidores, competidores, contratistas, proveedores, entes reguladores, aliados, licencias, orientados al logro de metas, a crear ventaja competitiva, rentabilidad, trabajo con punto de equilibrio, nichos, percepción del entorno externo como hostil). Aunque estos conjuntos de rasgos son palpados por los integrantes de la comunidad de trabajadores de la universidad, son superados por los rasgos dominantes en la cultura tipo clan. Cameron y Quinn (2011), refieren en el marco de la cultura tipo clan, la visión de Randy Nelson, decano de la Universidad de Pixar –universidad de la animación– quien planteaba que no había que preocuparse por mantener a la gente feliz y satisfecha, sino crear espacios increíbles, oportunidades para aprender y crecer

y, principalmente, grandes compañeros, y los resultados del presente estudio justamente reflejan puntajes elevados en los ítems referidos a la universidad como una familia, la importancia del trabajo en equipo, la lealtad la confianza y el valor dado al desarrollo humano.

Otros aspectos fundamentales de esta investigación son los resultados de las seis dimensiones existentes en el modelo que procesadas en su conjunto permiten determinar el tipo de cultura prevalente y que, según el tipo de cultura dominante, tienen su propia caracterización. Estas dimensiones son: D1: características dominantes, D2: liderazgo organizacional, D3: gerencia de trabajadores, D4: unión de la organización, D5: énfasis estratégico y D6: criterio de éxito, información que se presenta en la Figura 2.

Figura 2. Dimensiones del modelo por tipo de cultura.



Cada una de las dimensiones que establece el modelo, arroja un resultado asociado, en una mayor medida a la cultura tipo clan que a las restantes tipificaciones de cultura conceptualizadas en el modelo, aun cuando en consistencia con el resultado general se aprecian rasgos de las restantes culturas en cada una de las dimensiones

en proporciones menores. Vale destacar que en la dimensión 2 (D2), Liderazgo organizacional, es donde los puntajes obtenidos arrojan una menor diferencia entre los cuatro tipos de cultura, lo cual deja ver que las características del liderazgo en la universidad son variadas y no necesariamente están estrictamente representadas por las del tipo de cultura prevaleciente, la cultura tipo clan. Así, el liderazgo universitario si bien denota rasgos que definen al líder como un facilitador, mentor y constructor de equipos, típico del liderazgo en la cultura tipo clan (García *et al.*, 2012), igualmente se observa liderazgo innovador, emprendedor y visionario, típico de la cultura de adhocracia, así como un liderazgo firme, competitivo y orientado a la producción, característico del tipo de cultura de mercado y finalmente un liderazgo coordinador, monitor, organizador, asociado a la cultura de jerarquía.

Este resultado guarda relación con las propias características de una universidad, donde el liderazgo es ejercido a través de un conjunto de personas al frente de unidades tanto de carácter académico como administrativo con responsabilidades por procesos bien diferenciadas en su esencia, operación y resultados. Las decisiones académicas de impacto se toman en cuerpos colegiados, integrados por grupos de profesores, dirigidos por líderes con criterio propio y, dentro del marco de la institucionalidad, la libertad académica es un valor prevaleciente, lo que da pie a la confluencia de estilos de liderazgo distintos que conviven en armonía. Los procesos administrativos, por su parte, están asociados a procedimientos, rutinas y lineamientos establecidos en los que la discrecionalidad pudiera no tener cabida.

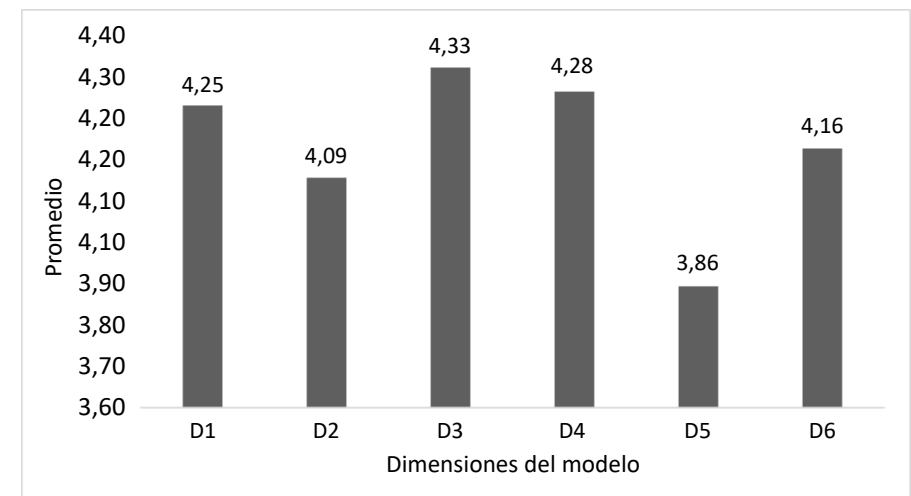
Este resultado, si bien refleja la diversidad más marcada en una de las dimensiones, absorbe la esencia del planteamiento de los autores del modelo en cuanto a que en las organizaciones, distintos niveles jerárquicos de las mismas, departamentos funcionales y grupos de personas, pueden tener perspectivas distintas de la cultura e incluso tener su propia cultura, es decir en una organización puede haber subculturas aunque todas ellas estarán permeadas por los elementos comunes de la cultura de la organización, pese a que

los cuatro valores medulares sobre los que se desarrolla esta teoría representan continuos plasmados en un eje de coordenadas que en apariencia son excluyentes (flexibilidad y discrecionalidad *versus* estabilidad y control; foco interno e integración *versus* foco externo y diferenciación). En este caso, la dispersión se ve de manera muy marcada en esta dimensión.

La dimensión 1: características dominantes, refleja la esencia integrada de cada tipo de cultura y en cuanto a los resultados en esta dimensión, reproducen los correspondientes a la tipificación prevaleciente de la cultura en la institución bajo estudio, tipo clan.

Vale señalar que la dimensión que más refleja la identidad con la cultura tipo clan, de acuerdo a lo que muestran los resultados es la 6, relativa al criterio de éxito, asociada en esta tipología por Cameron y Quinn (2011), a una perspectiva de desarrollo de la organización en el largo plazo sobre la base de las capacidades de los individuos que la integran, con gran énfasis en el estímulo de un clima organizacional favorable, donde la cohesión entre sus miembros, el trabajo en equipo, la participación y el consenso para el logro del desarrollo de la institución es clave.

Figura 3. Impacto de las dimensiones en la continuidad de la actividad académica.



Finalmente, los resultados obtenidos en los *ítems* adicionados al instrumento para sondear la impresión de los sujetos consultados en cuanto a la incidencia de cada una de las dimensiones anteriores, sobre la continuidad de la actividad académica en la Universidad Metropolitana aún en tiempos de pandemia se expresan en la Figura 3.

La dimensión que obtuvo un promedio de respuestas que refleja una percepción más favorable en el continuo que cerraba en el valor 5 (extremo positivo), fue la relacionada con la gerencia de trabajadores (D3), con 4,33 puntos, seguida de la unión en la organización (D4) y luego el conjunto de características dominantes (D1), con 4,28 y 4,25 puntos promedio respectivamente. Mientras que la más alejada del puntaje más favorable fue la dimensión asociada al énfasis estratégico (D5), con un puntaje de 3,86, lo cual quizás podría explicarse por la asociación con la respuesta en el corto plazo para atender la coyuntura, factor no tan vinculado a la estrategia, concepto que implica una mira al largo plazo. En todo caso, la asociación de las distintas dimensiones con la efectividad de la universidad para sobreponerse a los requerimientos abruptos mostrando capacidad de respuesta puede considerarse favorable en su conjunto, en tanto no se encontraron respuestas situadas entre la neutralidad y la posición desfavorable. Estos resultados refrendan los señalamientos acerca de la cultura como un elemento determinante del comportamiento de la organización (Koontz, 2007) y, por ende, de su éxito (Garcés-Uribe, 2020) e incluso hasta de su calidad (Montañez-García, 2017), aunque vale precisar que, en este estudio, la asociación de la cultura con la calidad no fue considerada. De cualquier modo, no hay que perder de vista que el conjunto de sujetos respondientes llevó a tipificar predominantemente la cultura de la institución como tipo clan y ello implica que, a ese mismo conjunto cohesionado de personas se deba el éxito institucional que representó el poder dar continuidad a la operación en circunstancias tan abruptas y adversas, circunstancia que podría producir un sesgo en esta percepción, lo cual sugiere nuevos caminos para profundizar la investigación.

CONCLUSIONES

La pandemia por COVID-19 obliga al replanteamiento de la forma de concebir el mundo: el sistema productivo, la relación entre personas, el sistema educativo, etc. La universidad no estaba preparada para una crisis como esta, no se había planteado cambiar la modalidad de las clases en unas pocas semanas, no se contaba con ningún protocolo, nada a lo que agarrarse. En este contexto que cambia rápidamente se dificulta la planificación anticipada que exige respuestas rápidas y acertadas.

En cuanto a la caracterización de la CO en la Universidad Metropolitana, aun cuando se observan elementos de todas las tipologías de cultura planteadas según el modelo del Marco de Valores en Competencia de Cameron y Quinn (2011), se puede inferir que se trata preponderantemente de una cultura tipo clan representada bajo la noción de “nosotros”. En este tipo de organización, es fundamental el compromiso de los trabajadores, compartir valores y metas y el trabajo en equipo que promueve la cohesión entre sus miembros. En este sentido, superar los retos del entorno, como es el caso de la continuidad académica durante el distanciamiento social como parte de las medidas de prevención frente a la COVID-19, se observan más fácilmente a través de las fortalezas de la organización como una familia que trabaja en conjunto y no de los individuos en particular.

Es posible, que esta constitución tipo clan dificulte percibir las amenazas o debilidades de la organización con mayor claridad y esto podría explicar por qué todas las dimensiones del modelo son vistas como favorecedoras de la continuidad con muy poca variación. Ahora bien, los datos apuntan a que los sujetos encuestados consideran que las características dominantes, el liderazgo organizacional, la unión de la organización, el énfasis estratégico, el criterio de éxito y, especialmente, la gerencia de trabajadores inciden en alto grado en que la Universidad Metropolitana haya logrado la continuidad académica durante la pandemia.

Finalmente, conocer la cultura de la organización para asegurar que su personal comparta valores, creencias y objetivos es una podede-

rosa herramienta; en consecuencia, se puede concluir que conocer la cultura de una universidad y más en los tiempos que corren, constituye una ventaja ya que, a la luz de todo lo anteriormente expuesto, es considerada un componente estratégico por excelencia.

REFERENCIAS

- ATO, M., LÓPEZ, J. J. & BENAVENTE, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/16728244043>
- BAO, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Hum Behav & Emerg Tech*, 2, 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- CAMERON, K. & QUINN, R. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture (revised edition)*. San Francisco, CA, EE. UU.: Jossey-Bass.
- CAMERON, K. & QUINN, R. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture*. (3ª Ed.). San Francisco, CA, EE. UU.: Jossey-Bass.
- CHIAVENATO, I. (2009). *Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones*. Bogotá, Colombia: Fundación Latinoamericana de Investigación y Formación Social.
- CHUC, F. (2018). Aplicación de un modelo para determinar la CO en un sistema educativo. *I.C. Investigación*, 14 (junio-noviembre), 45-59.
- CRAWFORD, J., BUTLER-HENDERSON, K., RUDOLPH, J., MALKAWI, B., GLOWATZ, M., BURTON, R., MAGNI, P. & LAM, S. (2020). 'COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses', *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20, DOI: 10.37074/jalt.2020.3.1.7.
- DECRETO N° 4.160 DE LA PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, *Gaceta Oficial Extraordinaria* N° 6.519. Caracas, Venezuela. 13 de marzo de 2020.
- GARCÉS-URIBE, O. L. (2020). *Organizaciones. Aproximaciones teóricas desde los estudios organizacionales*. Universidad EAFIT.

- GARCÍA-VARGAS, M., HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R., VARGAS-ÁLVAREZ, E. & CUEVAS-VARGAS, H. (2012). Diagnóstico de la cultura organizacional en universidades tecnológicas bajo el Modelo de Valores en Competencia. *Estudios*, 2, 9-29.
- HERNÁNDEZ, F., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, M. (2010). *Metodología de la Investigación*, 5, McGrawHill.
- HOFSTEDE, G. & HOFSTEDE, G. J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind*. The University of Western Ontario.
- KOONTZ, H. (2007). *Elementos de administración: un enfoque internacional*. (7ª Ed.) McGrawHill.
- LEPKOWSKI, J. M. (2008). *Population. Encyclopedia of Survey Research Methods*. Sage.
- MENA-MÉNDEZ, D. (2019). La cultura organizacional, elementos generales, mediaciones e impacto en el desarrollo integral de las instituciones. *Pensamiento & Gestión*, 46, 11-47.
- MENDENHALL, W., SCHEAFFER, R., & LYMAN-OTT, R. (2006). *Elementos de muestreo*. Madrid, España: Editorial Paraninfo.
- MÉNDEZ-ÁLVAREZ, C. E. (2006). *Transformación cultural en las organizaciones: un modelo para la gestión del cambio*. (1ª. Ed). Editorial Limusa. Universidad del Rosario. Colombia.
- MÉNDEZ-ÁLVAREZ, C. E. (2019). *Elementos para la relación entre cultura organizacional y estrategia. Universidad & Empresa*, vol. 21, N° 37. Universidad del Rosario. Colombia.
- MONTAÑEZ-GARCÍA, A. S. (2017). Liderazgo, cultura organizacional y cambio en la universidad. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 32, 51-62. Recuperado de <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13923>
- MÜNCH-GALINDO, L. & MARTÍNEZ, J. G. G. (2012). *Fundamentos de administración*. México: Trillas.
- NAKATA, C. (2009). *Beyond Hofstede: Culture frameworks for global marketing and management*. Palgrave Macmillan.
- PAYNE, R. L. (2001). A three-dimensional framework for analyzing and assessing culture/climate and its relevance to cultural change. En G. L. Cooper, S. Cartwright y P. C. Earley (Eds.), *The International handbook of organizational culture and climate* (107-121). Chichester, West Sussex, UK: John Wiley & Sons Ltd.

RESOLUCIÓN DEL CONSEJO ACADÉMICO EXTRAORDINARIO SESIÓN N° 532.
Universidad Metropolitana, Venezuela. 13 de marzo de 2020.

SALAZAR, A. (2008). *Estudio de la cultura organizacional según Cameron y Quinn: Caso de una empresa del sector asegurador venezolano* [Trabajo de grado no publicado]. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.

SCHEIN, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.

UNIVERSIDAD METROPOLITANA (2018). Identidad unimetana. Caracas, Venezuela. *La universidad: identidad unimetana*. Recuperado de: <https://www.unimet.edu.ve/la-universidad>

VELÁZQUEZ, Z., DEL TORO, J. & CONCEPCIÓN, I. (2018). La cultura organizacional en las instituciones universitarias. *Revista: didáctica y educación*, IX (6) (Edición Especial).

WILDEROM, P. & PETERSON, M. F. (EDS.), *Handbook of organizational culture & climate* (163-176). Sage: Canadá.

Desafíos de la educación en confinamiento: impacto en docentes, familias, niños, niñas, adolescentes y jóvenes

*Challenges of education in confinement:
impact on teachers, families, children,
teenagers and young people*

GLORIA LÓPEZ

glopez@unimet.edu.ve

YUHERQUI A. GUAIMARO G.

yguaimaro@unimet.edu.ve

MAGALY COURET

mcouret@unimet.edu.ve

RESUMEN

El presente ensayo describe los principales desafíos de la educación en confinamiento en un país con desigualdad de oportunidades, que ha impactado la calidad de vida de los docentes, las familias, sus niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Se aportan referentes que señalan la emergencia humanitaria compleja venezolana antes de la imposición de la medida preventiva por la presencia de la COVID-19 y posteriormente a la declaración de pandemia. Ello modificó el contexto social, político, económico y educativo a nivel mundial; condujo al cierre de las instituciones educativas y motivó a utilizar recursos tecnológicos para una educación a distancia. Se revisan tres situaciones significativas relacionadas con los efectos académicos y emo-

cionales en los integrantes de las familias, y en los docentes el impacto que desencadena la educación a distancia, los desafíos a enfrentar durante y después de la pandemia. Se señalan orientaciones a las familias y profesores a fin de aminorar la fuerza de esta situación inusual, para la que urge diseñar y ejecutar programas de intervención socioemocional dirigidos a los actores afectados.

Palabras clave: educación a distancia, emergencia humanitaria compleja, pandemia, exclusión, impacto, desafíos.

ABSTRACT

This essay describes the main challenges of education in confinement, in a country with unequal opportunities that have impacted on the quality of life of teachers, families, their children, teenagers and young people. References are provided that point to the Venezuelan Complex Humanitarian Emergency before the imposition of the preventive measure due to the presence of COVID-19 and after the declaration of a pandemic. This modified the social, political, economic and educational context worldwide; it led to the closure of educational institutions and motivated the use of technological resources for distance education. Three significant situations are reviewed related to the academic and emotional effects for family members and for teachers, the impact triggered by distance education, and the challenges to be faced during and after the pandemic. Guidelines are given to families and teachers to lessen the impact of this unusual situation, among which it is urgent to design and implement socio-emotional intervention programs for the affected actors.

Keywords: distance education, complex humanitarian emergency, pandemic, exclusion, impact, challenges.

UNA MIRADA AL CONTEXTO

Hace cuatro años, el 14 de marzo de 2016, la Asamblea Nacional realizó la declaratoria de crisis humanitaria en materia de salud en Venezuela. Un año después, Feliciano Reyna como representante de 170 organizaciones de la sociedad civil venezolana, en la presentación del informe final del Examen Periódico Universal (EPU) en el Consejo de Derechos Humanos de la ONU, expuso la situación de los derechos humanos en Venezuela como una emergencia humanitaria compleja (EHC). Tener presente la diferencia entre las palabras crisis y emergencia es relevante, ya que en la primera el Estado tiene los recursos para afrontar la situación y, en la segunda, al no tenerlos, requiere apoyo internacional. Al revisar lo expresado por el Comité Permanente de Organismos de Acción Humanitaria (IASC), se tiene que una emergencia compleja puede definirse como

una crisis humanitaria donde se ha producido un total o un considerable debilitamiento de poder provocado por un conflicto interno o externo, y que exige una respuesta internacional que supera las atribuciones del Gobierno o la capacidad de cualquier organización o programa de las Naciones Unidas existente en el país (Acción Solidaria, 2017).

En los resultados de la Encuesta de Condiciones de Vida (2019-2020) se revelan datos de esta emergencia humanitaria compleja. La caída de 70 % del producto interno bruto (PIB), acumulada en los últimos siete años, deja a su paso 96,2 % de la población en pobreza por ingresos y a 79,3 % en pobreza extrema. Se advierte que Venezuela es el país más pobre de América Latina y el segundo más desigual después de Brasil; se encuentra en el *ranking* de países con niveles de pobreza extrema que viven con menos de \$1,9 al día, comparable a Nigeria, Chad y Congo. La pobreza multidimensional, que incluye las variables de empleo, estándar de vida, educación, servicios públicos y vivienda, indica que en los últimos seis años se pasó de 39,3 % en el 2014 a 64,8 % en el 2019. El deterioro en la calidad de vida se manifiesta en la mortalidad infantil, que es de 26 fallecidos por cada 1.000

nacimientos. Las proyecciones estiman que a partir de la declaración de la OMS de la pandemia causada por la COVID-19, cuyos contagios se originaron en China, propagándose por Europa, Estados Unidos y Latinoamérica, la emergencia humanitaria en Venezuela se ha ido profundizando (Encovi, 2020).

Una de las consecuencias de esta declaración es el cierre de centros educativos que, según la *lesalc-Unesco* (2020), ha afectado a más de 185 países, unos 1.500 millones de estudiantes (90 % de la población estudiantil global) y a alrededor de 60 millones de educadores. En América Latina y el Caribe, los ministerios de Educación, iniciaron el cierre progresivo de escuelas en todos los niveles educativos y, como resultado, se estima que cerca de 159 millones de niños y niñas han sido afectados, lo que representa el 95 % de los estudiantes inscritos del continente (Unicef, 2020a). Si bien la extensión del cierre de las escuelas aún es incierta, su clausura temporal puede tener graves consecuencias, en especial para niños, niñas y jóvenes (Unicef, 2020b).

El deterioro de la educación en Venezuela es de larga data. En septiembre de 2019, Unicef declaró que hasta ese momento había 1.000.000 de niños sin escolarizar. Bernt Aasen, director regional de Unicef para América Latina y el Caribe, expresaba que

Traer y mantener a cada niño en la escuela es siempre la inversión más poderosa, pero especialmente en tiempos inciertos como los que vive actualmente Venezuela... Cualquier niño en riesgo de abandonar la escuela hoy socava el futuro de todo el país mañana. Venezuela simplemente no puede permitirse esto en este momento.

Encovi (2020) asevera que ha disminuido la demanda educativa, la cobertura no ha mejorado y han aumentado los riesgos de exclusión. Dos de cada cinco jóvenes entre los 12 y los 17 años tienen algún nivel de rezago educativo y más de la mitad de la población más pobre no completa la educación secundaria por necesidad de trabajar, desinterés por el estudio, embarazo, enfermedad o discapacidad.

Existe discontinuidad de las trayectorias escolares debido al empeoramiento de los factores que afectan el desempeño educativo ya que el 40 % de los estudiantes entre 3 y 17 años se ausenta de clases por no disponer de medios económicos, fallas en los servicios básicos, falta de transporte, inasistencia docente y/o carencia de comida, tanto en el hogar como en la escuela. Las cifras revelan que el 74 % de los niños consume solo almuerzo, el 12 % desayuno y merienda, el 10 % solo desayuno y 4 % solo merienda. La cobertura educativa entre la población de 18 a 24 años ha disminuido progresivamente, de 48 % en el año 2016 a 25 % en el 2019-2020; de 3.136.000 no asisten 2.282.000. De los 755.000 que asisten, terminan por graduarse 155.000. Más de la mitad de la población del rango social más pobre no alcanza a completar los primeros 12 años de escolaridad, lo cual incrementa el riesgo de permanecer en situación de pobreza. Se espera que la inequidad educativa se profundizará por la situación de confinamiento, incrementando las filas de rezagados, aquellos que tienen limitaciones de acceso a las herramientas tecnológicas y, además, habitan en hogares donde el clima educativo es inapropiado. En cuanto a los jóvenes, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), el 2 de julio de 2020 hizo un llamado al Estado venezolano para que se adopten medidas integrales de protección a los derechos de la juventud venezolana, debido a los altos índices de deserción en los niveles de educación media, técnica y superior. Esto se corrobora con los resultados de Encovi (2019-2020), que registran un retroceso en el acceso a la educación de jóvenes entre 18 y 24 años, y un rezago escolar severo del 27 % en los jóvenes que tienen entre 12 y 17 años; cifras que revelan la exclusión educativa en esta parte de la población.

Los mayores índices de abandono escolar se podrían experimentar en la educación superior, así como una reducción de matrículas del orden del 3,5 %, lo que redundaría en una pérdida de 7,9 millones de alumnos. El segundo nivel más afectado sería la enseñanza preescolar, en la que se ha previsto una pérdida de matrícula del 2,8 %, es decir, unos 5.000.000 menos de niños escolarizados. Según

las mismas proyecciones, el nivel de primaria podría perder el 0,27 % del alumnado y el de secundaria, el 1,48 %, lo que equivaldría a 5,2 millones de niñas y 5,7 millones de niños que dejarían los estudios en ambos niveles (Unesco, 2020).

No solo el sector educativo se ha visto afectado, las familias venezolanas se encuentran preocupadas por el deterioro de su calidad de vida. Con respecto los servicios básicos, el World Food Programme (2019) reveló que en los meses de julio-septiembre del año 2019, 4 de cada 10 hogares cuentan con interrupciones frecuentes del servicio de agua y la misma proporción reportó interrupciones diarias del servicio eléctrico, mientras que el 72 % de los hogares manifestó disponer de un suministro irregular del servicio de gas. En cuanto a la salud, el escenario se caracteriza por la dificultad de conseguir medicamentos, la crisis hospitalaria y la aparición de enfermedades ya controladas o de algunas nuevas (Méndez, 2019), a lo cual se suman los efectos por la pandemia.

Toda esta situación de emergencia humanitaria compleja incide en el bienestar de los ciudadanos que la vivencian con una serie de emociones, tales como el miedo, la rabia y la tristeza que terminan por conducir a un estado general marcado por el individualismo y la exclusión, resultando en una respuesta colectiva donde predomina la inseguridad, ya que se hace necesario garantizar el sustento y la vida propia, derivando en una lucha de todos contra todos (Fouce, 2018). Esta situación de inestabilidad, incertidumbre e indefensión dentro de las familias venezolanas genera un ambiente adverso para el desarrollo integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, quienes se percatan de su vivencia crítica y muestran ansiedad por su bienestar y futuro. Unicef (2019) lo reafirma cuando agrega que al hablar con los niños sobre la crisis económica, los mismos terminan por expresar sentimientos de inquietud y tristeza. Si bien, el impacto difiere dependiendo de las características de cada familia, hay elementos comunes que se pueden señalar: cuando los hijos perciben el estrés de sus adultos significativos se sienten temerosos e inseguros, los niveles de tensión intrafamiliar aumentan, los trastornos mentales se

acentúan y la incertidumbre termina por deteriorar las expectativas futuras de toda la familia.

Eslava (2020) del Instituto Colombiano de Neurociencias, realizó una encuesta en 651 hogares en los que viven 1.044 niños, todos ellos con computador y conectividad, por lo que agrega que la afectación en poblaciones más vulnerables debe ser de mayor incidencia; concluye que el prolongado confinamiento va a afectar el nivel afectivo-emocional, generando aumento de síntomas depresivos y de ansiedad, así como trastornos adaptativos, que derivan en estados de insomnio, irritabilidad, bloqueos emocionales y conductas evitativas, desarrolladas por el estrés prolongado al que han sido sometidos. También se ve afectado el desarrollo y el aprendizaje por la falta de contacto con otros niños, por la ausencia de ejercicio físico al aire libre, por la disminución o inexistencia de actividades que estimulen su desarrollo y por las dificultades de adaptación a esta nueva realidad. Igualmente, Saraiba (2020), psicólogo y coordinador adjunto de Cecodap, en la presentación del informe semestral del centro, expresó que la cuarentena, aunada a las secuelas de la emergencia humanitaria compleja, aumentó el riesgo de que los niños sufran alteraciones en el estado de ánimo, ya que de 1.407 beneficiarios, 31 % de ellos acudieron a consulta por ese motivo, reportando tristeza, rabia, angustia e incertidumbre. De ese total, el 20 % presentó ideación y riesgo suicida. Actualmente, el contexto es cada día más complejo y de alta incertidumbre dada la emergencia que se suma además al aumento de casos de contagios por COVID-19 y a la posibilidad de la continuidad del estado de confinamiento.

Antes de la pandemia, las familias venezolanas ya se encontraban afrontando problemas asociados a la situación económica y sufriendo fallas en la prestación de los servicios básicos, puede decirse que este proceso modeló las bases de un adiestramiento que les permitió ser más flexibles a las nuevas medidas impuestas por el confinamiento por la COVID-19. Esta capacidad humana de adaptarse y afrontar la adversidad es la respuesta a situaciones traumáticas e implica un proceso activo en el que influyen factores individuales,

familiares y sociales. Se trata de aceptar la situación de incertidumbre que genera angustia o dolor, reestructurando los recursos psicológicos en función de las circunstancias y necesidades y desplegando potencialidades creativas, tanto individuales como grupales, para alcanzar un bienestar psicofísico, a pesar de la adversidad. Para Walsh (2004-2005), la resiliencia familiar es un referente importante de cara al desarrollo de estrategias de prevención e intervención orientadas hacia familias en situación de riesgo por su énfasis en cómo los procesos internos y externos interactúan y afectan su capacidad de transformación ante los contratiempos.

La resiliencia familiar se ha definido como los patrones conductuales positivos y competencias funcionales que la unidad “familia” demuestra bajo estrés o circunstancias adversas, determinando su habilidad para recuperarse manteniendo su integridad como unidad, al tiempo que asegurando y restaurando el bienestar de cada miembro de la familia y de la familia como un todo (McCubbin *et al.*, 2002).

El cierre de los centros educativos ha sido una medida adoptada por muchos países para intentar frenar la diseminación del virus; la medida se basa en el análisis de las decisiones tomadas durante la epidemia de gripe de 2009 desarrollada en la provincia canadiense de Alberta, donde el cierre de los colegios demostró la reducción de los contagios en un 50 % y fue vital para superar la crisis (Earn *et al.*, 2012). Sin embargo, debemos reconocer que esta decisión puso a prueba los sistemas educativos de cada país, ya que correspondió enfrentar el reto de la educación a distancia de millones de escolares, sin estar preparados y en confinamiento domiciliario.

Las opiniones ante la virtualidad de la educación son muy variables, mientras se encuentran posturas como la de Loeb (2020), quien señala que el aprendizaje en línea no llega a sustituir a las clases presenciales, especialmente para los alumnos rezagados. Mälinen (2018) de la Universidad de Tampere, destaca cómo se involucra el profesor en el estudio online, su facilidad y reiteración de la interacción entre alumnos y docentes y la evaluación continuada de los conocimientos;

esta autora concluye que es importante la modalidad online, tanto si se hace de forma síncrona como asíncrona, ya sea una clase interactiva o descargando contenidos, lo relevante es que se efectúe una interacción constante, dinámica, con normas y tiempos preestablecidos y de mutuo acuerdo alumno-docente.

En el sector de la educación superior, el cierre de los centros de enseñanza como medida para contener la pandemia ha llevado a un despliegue acelerado de soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad de las clases, con efectos pedagógicos, socioemocionales, financieros, laborales, entre otros (Unesco-Iesalc, 2020). Como sea, la crisis ha impactado de diferente modo en los distintos perfiles de estudiantes, y ha terminado por visibilizar las inequidades existentes suscitando la existencia de otras nuevas. En el caso de los niños, niñas y adolescentes, la primera cuestión a plantearse es el efecto que se ocasionará en la calidad del aprendizaje de los alumnos al sustituir las clases de modalidad presencial por la modalidad a distancia. En segunda instancia, se debe revisar el rol que tienen que asumir los padres y representantes en la formación de sus hijos. Y la tercera cuestión es el papel que pasan a desempeñar los docentes en el proceso de la virtualidad. De allí que aunque el cierre de las escuelas implica costos sociales y económicos para el país, el mayor impacto repercute, de manera muy particular, en las familias más vulnerables y sus niños, niñas, adolescentes y jóvenes. El confinamiento derivado por el cumplimiento de una cuarentena, no solo visibiliza las diferencias ya existentes dentro del sistema educativo, sino también muchos otros aspectos, desmejorando más aún la calidad de vida.

LA MODALIDAD EN LÍNEA: IMPACTO EN LOS PROTAGONISTAS

En este apartado nos proponemos revisar las necesidades y limitaciones a las que se han tenido que enfrentar los padres de familia, docentes y los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con el cambio de paradigma educativo.

Padres y representantes

El entorno familiar debe ser concebido como protector y libre de presiones, en el que se practica el juego, la exploración y la imitación (Arranz, 2004); puede decirse que existe una relación directa entre el contexto familiar y el desarrollo de los NNA, ya que en dicho contexto ocurren interacciones continuas y significativas, las cuales representan una influencia en varias áreas del desarrollo. La Convención de los Derechos del Niño corrobora esta realidad tanto en su preámbulo como en su artículo 18, donde distingue el rol que tiene la familia en el desarrollo y crecimiento del niño, así como el importante papel que desempeña dentro de la sociedad (Sallés y Ger, 2011).

Aunque la familia ejerce un rol social esencial, también requiere ser una entidad políticamente protegida, por lo que las políticas de apoyo familiar deben proveer los recursos necesarios para garantizar que estas sean contextos adecuados en los cuales los niños puedan crecer de forma segura y estable. Actualmente, esta no es una realidad en muchos países, la carencia de recursos y de desarrollo de políticas públicas sobre el tema, limita el sano crecimiento de muchos niños a nivel global (Arranz, 2004).

Durante la cuarentena el rol de los padres y representantes es fundamental, ya que los padres con más nivel educativo podrán ofrecer a sus hijos mayor apoyo a la hora de interpretar los pasos a seguir en las asignaciones escolares, así como aportarles conocimiento que les facilitará alcanzar con éxito la meta educativa, y a la vez este hecho originará importantes diferencias entre los niños, niñas adolescentes y jóvenes por la calidad del respaldo que reciben en sus hogares por parte de sus progenitores o representantes. En el caso de los padres con bajo o ningún nivel de educación y recursos limitados para facilitar el aprendizaje desde la casa, sus hijos tendrán más dificultades para dar cumplimiento a las tareas escolares y por ende, para conseguir las competencias necesarias.

Son muchas las familias que habitan en lugares donde no se tiene buen acceso a Internet, o no disponen de recursos economi-

cos para sufragar el gasto que comprende mantener una línea de Internet. No todas disponen de una computadora, y si la tienen, nada asegura que su equipo le permita ingresar a plataformas educativas que exigen ordenadores actualizados. Por otro lado, los padres que trabajan se ven limitados en cuanto a las opciones de cuidado de los NNA ya que optan por dejarlos solos en casa, incrementando el riesgo de situaciones de inseguridad en sus niños y niñas. Y en el caso de los padres que prefieren quedarse en casa para el cuidado de sus hijos, ponen en riesgo su economía familiar.

Docentes

Los docentes se ven enfrentados a un nuevo reto: cómo convertir de la noche a la mañana su docencia de modalidad presencial en docencia de modalidad en línea. Esto plantea desafíos para el educador y le crea una sensación de inseguridad ante sus obligaciones sobre cómo mantener la conexión con los niños y niñas para apoyarlos en el aprendizaje, ya que la formación en el uso de las metodologías y estrategias online es la clave del éxito en la educación virtual. Además, la mayor parte de los docentes son padres y madres, responsables de sus núcleos familiares, y tienen las mismas presiones que cualquier representante, por lo que se le añaden estresores adicionales a los de su rol profesional.

Los docentes sufren la incertidumbre de la inestabilidad laboral y el desconocimiento de una fecha de apertura de las actividades presenciales. Se ven en la necesidad de proporcionar, para un aprendizaje efectivo, materiales de apoyo que faciliten la comprensión de la información y que además sean relevantes y con significado para el aprendiz. También se enfrentan a un alumno estresado por la situación de confinamiento, afectado en sus habilidades cognitivas, emocionales y sociales, por lo que deben estar conscientes de los efectos colaterales que origina un alto índice de estrés y promover un clima favorable para ejercer influencia significativa en el aprendizaje y en la predisposición para aprender. Las emociones juegan un papel crucial

en el desarrollo humano y terminan por modular las funciones cerebrales superiores, tales como el lenguaje, la memoria, la percepción, la atención, entre otras.

Al respecto, las neurociencias han ampliado conocimientos sobre cómo el cerebro aprende. Según Mora (2013, en Falconi *et al.*, 2017), la neuroeducación es tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro integrados con la psicología, la sociología, la medicina en la intención de mejorar los procesos de aprendizaje del que aprende y potenciar el trabajo de enseñanza-aprendizaje del que educa. De allí que conocer mejor el funcionamiento del cerebro relacionado con las bases del aprendizaje le facilitará al docente la forma más adecuada de mejorar su ejercicio profesional. Para estos autores se deben atender los intereses y necesidades de cada alumno, tomando en cuenta sus emociones, sus capacidades de exploración, razonamiento y comprensión, y para ello proponen complementar, enriquecer y transformar la educación con base en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Además, lo novedoso y retador provoca mayor curiosidad, lo que activa las regiones cerebrales asociadas al placer y, por ende, la liberación de dopamina, promoviendo la consolidación de la memoria en el hipocampo y facilitando el aprendizaje. La neurociencia abre nuevos debates sobre el sistema educativo, la formación del docente y la necesidad de replantearse un nuevo modelo acorde a las necesidades del contexto actual.

Niños, niñas, adolescentes y jóvenes

No existe garantía de que los niños y niñas rezagados reciban el refuerzo académico individualizado que ameritan. Goodman, Melkers y Pallais (2019) del Georgia Institute of Technology, en un artículo en *Journal of Labor Economics* señalaron que el aprendizaje termina por ser de mayor calidad y afianzamiento en los NNA cuando las clases son presenciales en comparación con la modalidad online, sobre todo para aquellos alumnos rezagados que necesitan de mayor refuerzo

individualizado. Cerrar los centros educativos propicia la pérdida del contacto social, clave en el aprendizaje y desarrollo de los NNA. Estas medidas han supuesto la pérdida del desarrollo de actividades cotidianas (calle, escuela, actividades deportivas) afectando los principales espacios para socializar, situación que se agrava cuando se trata de menores pertenecientes a familias multiproblemáticas.

El cierre de las escuelas coadyuva a la mala nutrición ya que muchos niños, niñas y adolescentes dependen de las comidas gratuitas que les proporcionan en los planteles. La carencia nutricional en niños de edad preescolar (3-5 años) ocasiona un impacto negativo en la talla, en el desarrollo cognitivo y en el rendimiento académico (Rajmil, 2013).

Los NNA se encuentran más expuestos a hechos de violencia ya que se incrementan la explotación sexual de niñas y mujeres jóvenes, el trabajo infantil, los embarazos precoces, en las zonas rurales se reclutan a más niños para las milicias o guerrillas, y tienen mayor tiempo de exposición a hechos de violencia familiar directa o indirecta. En la adolescencia y juventud, la crisis se asocia con trastornos de comportamiento y rendimiento escolar, así como con el aumento de enfermedades infecciosas y de transmisión sexual.

DESAFÍOS

Son muchos los desafíos a los que nos enfrentamos para asumir la educación de calidad en cuarentena, relacionados con el rol docente, la metodología y las estrategias a distancia, el apoyo familiar, el acceso a Internet, la precariedad económica, la ausencia de recursos y la motivación de los propios NNA, entre otros. Una experiencia integradora la presenta el World Bank (2020), que sugiere que los mejores resultados se han dado cuando se brinda apoyo psicosocial y orientación a las familias, se entrega capacitación rápida en habilidades digitales a docentes y se aseguran condiciones laborales e incentivos. A su vez, asegura que es clave brindar oportunidades de interacción con el educador desde el ámbito familiar y propone abordar ese in-

tercambio por diferentes medios, ya sea radio, televisión, materiales impresos o digitales. Cobo, Hawkins y Rovner (2020) proponen la implementación de una línea telefónica que a través de WhatsApp ofrezca una guía y asistencia pedagógica constante a la familia.

Esta situación, indica que es indispensable encontrar las oportunidades para desarrollar formas alternativas para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes consoliden sus aprendizajes, ya que la interrupción de las clases en los centros educativos tiene dos efectos en el proceso de enseñanza aprendizaje: se deja de aprender y se olvida lo aprendido. Esto profundiza las desigualdades previas a la pandemia y en la población más vulnerable las brechas se van haciendo insalvables, sobre todo cuando se pierde el vínculo con la escuela, el liceo, la universidad. Estas oportunidades tienen que ver con la posibilidad de:

- Garantizar adecuados sistemas de evaluación del conocimiento y de adquisición de competencias a distancia. Al cerrar las escuelas la aplicación de exámenes que determinan el avance académico a nuevos niveles o grados, se ve desmejorado; las estrategias asumidas como posibles soluciones, entre ellas: posponer u omitir, terminan por ser una solución nada eficiente. La administración de pruebas académicas a distancia despierta alarmas de preocupación en cuanto a la equidad ya que el acceso a los medios de aprendizaje es muy variable, dejando por fuera a una gran mayoría de NNA de alta vulnerabilidad social y económica. Además, las interrupciones en las evaluaciones y las diferencias en el acceso a los sistemas electrónicos generan estados de estrés tanto en los niños y niñas como en sus familias, desencadenando una mayor disminución en su calidad de vida y hasta propiciando el abandono de las actividades escolares.
- Garantizar la disminución en las tasas de deserción escolar, ya que es un desafío asegurar que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes retornarán y además permanecerán en los centros

educativos cuando se inicien las actividades. Esto a su vez se ve fortalecido en el caso de aquellas familias con dificultades financieras que han fomentado en los niños y niñas, y sobre todo en los adolescentes y jóvenes, la necesidad de trabajar con el ánimo de incrementar sus ingresos financieros, lo cual estimula el no regreso a las aulas. Steinberg y MacDonald, (2019) aseguran que más allá de los efectos académicos, el cierre de los centros educativos tendrá consecuencias sobre el comportamiento de los alumnos, al incrementarse las ausencias injustificadas, lo que a largo plazo generará el abandono escolar, especialmente en los estratos sociales más vulnerables.

- Propiciar acciones que favorezcan una reforma estructural al sistema de atención a la niñez generando proyectos que garanticen los derechos de los niños, niñas y adolescentes donde se propongan normas novedosas que realmente se implanten en una política pública fortificada.
- Propiciar atención socioemocional identificando estrategias para proveer apoyo al grupo familiar, ya que quien experimenta situaciones adversas se siente desprotegido y sin herramientas. Esta atención es la clave para desarrollar el proceso de resiliencia familiar, y son las actividades compartidas las que construyen y refuerzan el percibirse como una persona valiosa, respetada, con dignidad y con capacidad para desarrollar fortalezas y enfrentar la situación traumática. Entonces, es importante realizar estudios sobre la resiliencia familiar a fin de generar estrategias de prevención e intervención para las familias en situación de riesgo, considerando como clave el desarrollo de las capacidades familiares para el adecuado afrontamiento y la transformación ante la adversidad.
- Proveer competencias tecnológicas a los educadores, de manera tal que se facilite un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Propiciar el trabajo colaborativo de las instituciones y organizaciones de protección a los NNA con las comunidades de grupos vulnerables: niños refugiados, niños institucionalizados, y todos aquellos expuestos a la estigmatización y exclusión social.
- Lograr presupuestos sensibles y garantías de conectividad para el acceso a estrategias y herramientas tecnológicas en los hogares y centros educativos.
- Diseñar políticas públicas de atención integral a las familias a fin de que puedan complementar la formación de sus hijos.
- Por último, fomentar en las universidades investigaciones que propicien el mejoramiento en la comprensión de los procesos de diagnóstico, intervención, seguimiento y evaluación del sistema de atención integral a la infancia, la adolescencia y la juventud, durante y después del confinamiento.

CONSIDERACIONES GENERALES

Los protocolos de contingencia colocan en primer plano los aspectos higiénicos y sanitarios dejando de lado la salud mental y no toman en cuenta las consecuencias psicológicas que genera el estrés provocado por la circunstancia de pandemia donde predominan la condición de incertidumbre, el duelo por la pérdida de familiares o amigos, las consecuencias causadas por el aislamiento social y la proyección de vida después de la pandemia. Es necesario que toda estrategia preventiva, además de atenuar los efectos de la pandemia y fortalecer a las familias y a los docentes para el aprendizaje desde casa, tome en cuenta el manejo adecuado de las emociones y la reducción del estrés tóxico, que se generan durante el confinamiento. A tal fin se sugiere desarrollar estrategias de resiliencia familiar como una alternativa exitosa para el trabajo en situaciones de vulnerabilidad.

Es importante priorizar en los sistemas educativos la atención integral basada en la equidad y la inclusión, con procedimientos precisos de acción que aborden las necesidades de los niños y niñas de

alta vulnerabilidad (Unesco, 2020). Igualmente las de sus padres y cuidadores, ya que con ello se incrementan los factores protectores y la capacidad de gestión de riesgos, favoreciendo mejores resultados para el desarrollo integral de la niñez, adolescencia y juventud.

Finalmente, se hace necesario centrar la atención en proponer y desarrollar sistemas educativos con proyección integradora, flexibles y resilientes, que favorezcan la permanencia de los estudiantes en el medio educativo, que prioricen el mejoramiento de las condiciones del profesional de la docencia, tanto en el ámbito económico como en el de su actualización profesional, y que se preocupen por el bienestar socioemocional de todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- ACCIÓN SOLIDARIA (2017). *De la crisis a la emergencia humanitaria compleja*. <http://www.accionsolidaria.info/website/de-la-crisis-a-la-emergencia-humanitaria-compleja/>
- ARRANZ, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. (1ª. Ed.). Madrid, España: Pearson. Prentice Hall.
- COBO, C., HAWKINS, R. & ROVNER, H. (2020). *Cómo utilizan la tecnología los países de América Latina durante el cierre de las escuelas a causa de la COVID-19*.
- EARN, D., HE, D., LOEB, M., FONSECA, K., LEE, B. & DUSHOFF, J. (2012). "Effects of school closure on incidence of pandemic influenza in Alberta". Canada: *Annals of Internal Medicine*, 156(3), 173-181.
- ENCOVI (2020). "Encuesta Nacional de Condiciones de Vida 2019-2020". Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello, Universidad Central de Venezuela, Universidad Simón Bolívar. <https://prodavinci.com/encovi-2019-2020-que-nos-dice-esta-radiografia-sobre-la-calidad-de-vida-de-los-venezolanos/>
- ESLAVA, J. (2020). "Salud mental de los niños, la próxima pandemia". *Semana*, martes 11 de agosto de 2020. <https://www.semana.com/on-line/vida-moderna/articulo/asi-afecta-la-cuarentena-la-salud-men->

- tal-de-los-ninos--bogota-hoy/688805https://www.semana.com/on-line/vida-moderna/articulo/asi-afecta-la-cuarentena-la-salud-mental-de-los-ninos--bogota-hoy/688805
- FALCONI, A., ALAJO, A., CUEVA, M., MENDOZA, R., RAMÍREZ, S. & PALMA, E. (2017). "Las neurociencias. Una visión de su aplicación en la educación". *Revista Órbita Pedagógica*, 4(1), 61-74.
- FOUCE, J. (2018). "Psicología en tiempos de crisis. Psicología y derechos humanos". *Papeles del psicólogo*, 39(3), 28-235. <http://www.papeles-delpsicologo.es/pdf/2871.pdf>
- GOODMAN, J., MELKERS, J. & PALLAIS, A. (2019). "Can online delivery increase access to education?". *Journal of Labor Economics*, 37(1), 1-34.
- HUMAN RIGHTS WATCH (2020). "Venezuela. Eventos de 2019". <https://www.hrw.org/es/world-report/2020/country-chapters/336670>
- INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2020). "COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después". Unesco, 44. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- LOEB, S. (2020). "How COVID-19 is interrupting children's education". *The Economist*. <https://www.economist.com/international/2020/03/19/how-covid-19-is-interrupting-childrens-education>.
- MÄLLINEN, S. (2018). "Teacher effectiveness and online learning". In *Teaching & Learning Online* (pp. 139-149) Routledge.
- MCCUBBIN, M., BALLING, K., POSSIN, P., FRIERDICH, S. & BRYNE, B. (2002). "Family resilience in childhood cancer". *Family Relations*, 51(2), 103-111.
- MÉNDEZ, J. (2019). *Cuál es el panorama de la salud para la Venezuela de 2018*. <https://prodavinci.com/cual-es-el-panorama-de-la-salud-para-la-venezuela-de-2018/>
- MORA, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- RAJMIL, L. (2013). "La crisis económica afecta la salud infantil: ¿qué papel tienen los pediatras?". *Anales de Pediatría*, 19(4), 205-207. <https://www.analesdepediatria.org/es-pdf-S1695403313002555>
- SALLÉS, C. & GER, S. (2011). "Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación". *Educación Social*, (49), 25-47. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/250177/369142>

- SARAIBA, A. (2020). "Informe semestral (enero-junio de 2020)". Caracas: Servicio de Atención Psicológica (SAP). Centros Comunitarios de Aprendizaje (Cecodap).
- STEINBERG, M. & MACDONALD, J. (2019). "The effects of closing urban schools on students academic and behavioral outcomes: Evidence from Philadelphia". *Economics of Education Review*, 69, 25-60.
- UNESCO (2020). "Informe Education in the time of COVID-19 and beyond". <https://es.unesco.org/news/secretario-general-naciones-unidas-advierte-que-se-avecina-catastrofe-educacion-y-cita>
- UNESCO-IESALC (2020). "COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones". Caracas, Venezuela.
- UNICEF (2019). "Los efectos de la situación económica en las niñas, niños y adolescentes en Argentina. Una aproximación cualitativa". Buenos Aires, Argentina. (1ª. Ed.) <https://www.unicef.org/argentina/media/4776/fil>
- UNICEF (2019). "Unicef proporciona materiales educativos a más de 300.000 niños". <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/venezuela-unicef-proporciona-materiales-educativos-a-mas-de-300000-ninos>
- UNICEF (2020a). "COVID 19 response LAC countries". Working document.
- UNICEF (2020b). "La programación de educación fundamentada en los riesgos en favor de la resiliencia". Nota de orientación.
- WALSH, F. (2004). *Resiliencia familiar: estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Argentina: Amorrortu Editores.
- WALSH, F. (2005). *Fortaleciendo la resiliencia familiar*. São Paulo, Brasil: Roca.
- WORLD BANK (2020). "Remote Learning and COVID-19. The use of educational technologies at scale across an education system as a result of massive school closings in response to the COVID-19 pandemic to enable distance education and online learning". Rapid response briefing note: Remote Learning & COVID-19 Outbreak.
- WORLD FOOD PROGRAMME (2019). "Hallazgos principales. Venezuela. Evaluación de seguridad alimentaria". https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/WFP_VEN_FSA_Main%20Findings_2020_espanol_final.pdf

Educación virtual y servicio comunitario: una mirada desde la experiencia del estudiante unimetano

*Virtual education and community service:
a look from the unimetano student experience*

YUHERQUI A. GUAIMARO G.¹
yguaimaro@unimet.edu.ve

CLARA RAMÍREZ²
clramirez@unimet.edu.ve

RESUMEN

La situación de confinamiento social originada por la COVID-19, iniciada en China y extendida por el mundo, afectó a Venezuela y a sus instituciones sociales desde el mes de marzo de 2020. Para el Sistema Educativo esta circunstancia sugirió llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de manera virtual, lo que representó para las universidades un desafío que involucró la capacidad docente, la conectividad y la naturaleza de las asignaturas. En este contexto, la Universidad Metropolitana gestionó diseños creativos para la continuidad académica y ofreció el servicio comunitario, cuyo cumplimiento deriva aprendizajes

1 Socióloga. Jefe de Departamento de Desarrollo Integral. Profesora e investigadora adscrita al Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (Cendif), Facultad de Ciencias y Artes, Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.

2 Licenciada en Educación. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas. MSc en Orientación Educativa. Profesor Tutor Proyecto Enseñar y Aprender, Universidad Metropolitana. Coordinadora Académica y profesora de la cátedra Gerencia y liderazgo educativo en la Universidad Monteávila.

significativos y valor social. A través de un cuestionario se conoció la experiencia estudiantil, expresada de manera positiva por el uso de la tecnología, el desarrollo de competencias, los aportes y el reconocimiento por la gestión realizada.

Palabras clave: educación superior, servicio comunitario, educación virtual, confinamiento, herramientas tecnológicas.

ABSTRACT

The situation of social confinement caused by the COVID-19 pandemic, which began in China and spread throughout the world, affected Venezuela since March 2020 and its social institutions. For the educational system, this circumstance suggested carrying out the teaching-learning process in a virtual way, representing a challenge for universities that involved teaching capacity, connectivity and the nature of the subjects. In this context, the Metropolitan University, managed creative designs for academic continuity and offered the Community Service whose fulfillment derives significant learning and social value. Through a questionnaire, the student experience was known, expressed in a positive way by the use of technology, the development of skills, contributions and recognition for the management carried out.

Keywords: Higher education, community service, virtual education, confinement, technological tools.

INTRODUCCIÓN

Como consecuencia de la declaración hecha por la Organización Mundial de la Salud sobre la existencia de la pandemia COVID-19, que dio origen al confinamiento social en casi todo el mundo, a partir del segundo trimestre del año 2020 la dinámica educativa venezolana tuvo que reinventarse y adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a la modalidad a distancia. Fue un momento coyuntural para muchos países porque afectó a todas las instituciones sociales

y por el surgimiento o incremento, en otros casos, de una crisis de la estructura económica, política y social en la que la población del planeta ha visto perjudicada su estabilidad familiar, profesional y laboral (Barrón, 2020).

Frente a esta nueva realidad, en Venezuela la adaptación de forma intempestiva resultó un proceso complejo, sin embargo, para aquellas instituciones educativas con equipos de trabajo con experticia tecnológica y cuya oferta académica incluía el soporte tecnológico de manera regular, la marcha inicial resultó más llevadera. En una reunión sostenida entre autoridades del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (Mppeu) y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Unesco (Iesalc) con el propósito de presentar un balance sobre la situación de la educación superior venezolana frente a la pandemia, Francesc Pedró, director del Iesalc-Unesco, expresó que “Venezuela es uno de los pocos países que ha sido capaz, en poco tiempo, de lanzar un programa que intenta apoyar, con los recursos disponibles, a la comunidad universitaria durante este período de crisis”.

En el caso de la Universidad Metropolitana, el trabajo en equipo permitió dar cabida a importantes ajustes en consonancia con las recomendaciones realizadas por la Cepal-Unesco (2020) al considerar priorizar “las competencias y los valores que se han revelado como prioritarios en la actual coyuntura: la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia” (p. 4).

La revisión para adaptar y dar continuidad al servicio comunitario en la Unimet, cuyo cumplimiento por ley debe realizarse *in situ*, para coadyuvar en la resolución de problemas de una comunidad, se logró y dio como resultado una reflexión interesante que se muestra en este trabajo. Se trata entonces de la valorización de los estudiantes frente al desafío que afrontaron en los primeros meses de confinamiento social.

Actualmente no hay claridad sobre el futuro de la educación presencial, en consecuencia, la gerencia educativa está llamada a hacer grandes esfuerzos para garantizar a sus estudiantes la continuidad del proceso educativo, en las mejores condiciones posibles, con el máximo aprovechamiento de los recursos disponibles y evaluando de forma permanente sus acciones en cuanto a la garantía de una oferta con asignaturas clave.

CONTEXTUALIZACIÓN

A partir de diciembre de 2019 se hace pública la existencia de un virus que se originó en China, y su propagación hizo que la OMS lo declarara, en el mes de marzo de 2020, como una pandemia (Especial, 2020). Al principio los focos de contagio estuvieron concentrados en Europa (España e Italia) y Estados Unidos (Villén, 2020), sin embargo, se extendió hasta América Latina y el Caribe, cuyas medidas preventivas estuvieron orientadas al confinamiento y al cierre de los centros escolares en todos los niveles del sistema educativo (Iesalc-Unesco, 2020; Alcántara, 2020).

La historia ha mostrado, que no es la primera pandemia a la que el mundo se enfrenta, y las universidades, al igual que otras organizaciones, han sufrido los efectos muy visibles en su funcionamiento cotidiano (Iesalc, 2020).

Según la Unesco, para el mes de marzo, más de 185 países habían cerrado sus centros educativos, quedaban afectados unos 1.500 millones de estudiantes, un 90 % de la población estudiantil global, y dejaron de laborar en aula alrededor de 60 millones de educadores (Unesco, 2020; García Peñalvo & Seoane Pardo, 2015). En América Latina el cierre temporal de las instituciones de educación superior afectó aproximadamente a unos 23,4 millones de estudiantes y a 1,4 millones de docentes, lo que representa, más del 98 % de la población de alumnos y profesores de educación superior de la región (Iesalc, 2020). Esta situación generó la necesidad de implementar estrate-

gias de enseñanza-aprendizaje en formato virtual para la continuidad educativa en todos los niveles (Failache, 2020).

Las medidas de confinamiento y distanciamiento social fueron tomadas en todos los países; en América Latina, y apenas con algunos días de diferencia, en Argentina, Chile, Colombia, Cuba, Perú, El Salvador, Uruguay y Venezuela, en este último se decretó el estado de alarma el 13 de marzo de 2020, inicialmente por 30 días, extendiéndose hasta la fecha (Iesalc, 2020). Ante estas medidas, las herramientas tecnológicas pasaron a convertirse en la alternativa principal para continuar con el proceso educativo en los colegios y las universidades.

Según Alcántara (2020), la suspensión de actividades académicas puso de manifiesto las carencias y desigualdades, tanto en la disponibilidad de recursos como en la preparación de profesores y alumnos para transitar hacia la modalidad de la educación a distancia, y el examen llevó a considerar el sentido de las instituciones, el currículo, los contenidos, las prácticas docentes y la gestión desde un análisis legal. Aquí la pertinencia de las universidades para construir bases sólidas de respuesta y contribución a la sociedad a través de la docencia, la investigación y enfoques multidisciplinares para el diseño de alternativas de solución a los problemas (Iesalc, 2020).

En el caso de Venezuela, la emergencia humanitaria producto de la precariedad continuada de los servicios básicos (salud, electricidad, agua, gas, transporte, empleo) sumada a la emergencia de salud pública nacional y mundial, profundizó la crisis de la educación en todos sus niveles. Datos de la Encuesta Nacional Condiciones de Vida (2020), señalan a este como el país más pobre, dato representado en el 96,2 % de su población; y el segundo más desigual comparado con los países más pobres del mundo, así como uno de los que tienen mayor inestabilidad política. Dada a la caída acumulada en los últimos años del 70 % del PIB, el pueblo venezolano presenta 79 % de pobreza extrema y 41 % de pobreza crónica, lo que aumenta el riesgo de exclusión y acceso a la educación, en especial para los jóvenes

con edades entre los 18 y 24 años, cuya cobertura educativa cayó en los últimos años a un 25 %. La población juvenil está estimada en 3.136.000; de ellos, solo 755 asisten a un centro educativo y apenas unos 155.000 estudiantes logran culminar sus estudios.

El panorama se hace más complejo por las limitaciones al acceso tecnológico, pues según datos de la Encovi (2020), solo 32 % de los hogares pobres tiene acceso a Internet y un 41 % cuenta con computadoras, lo que representa la posibilidad de aumentar los índices de deserción, el rezago escolar y la exclusión educativa para la juventud venezolana.

En Venezuela las universidades privadas han llevado a cabo considerables esfuerzos para desempeñar una significativa acción pública, multiplicando las oportunidades de realizar estudios de cuarto nivel, reduciendo las carreras básicas de cinco a cuatro años lo que implica la inserción laboral inmediata, y ofreciendo posibilidades de formación continua y estudios presenciales o a distancia (Ugalde, 2020).

Sin embargo, Rama (2020) señala que la crisis económica producto de la hiperinflación ha incidido en la calidad educativa, cuyos efectos se visibilizan en una mayor regulación política, en la disminución de la matrícula estudiantil, la emigración masiva de profesionales y técnicos, la pérdida de docentes y capital humano necesario para la investigación, y la inseguridad en los distintos campus universitarios por robos y vandalismo. A esta situación, Fuenmayor (2020) agrega los presupuestos deficitarios como otro elemento que se suma a la problemática de las universidades y no permite el adecuado funcionamiento en las instituciones públicas.

Esta emergencia sanitaria vino a agravar más las crisis que ya atravesaban las universidades desde hace años propiciando una nueva forma de replantear la gestión, revisar sus potencialidades e infraestructura y valorar la capacidad de respuestas ante la adversidad.

LA EDUCACIÓN VIRTUAL: UNA NUEVA PERSPECTIVA DEL QUEHACER EDUCATIVO

Desde que se inició el confinamiento y el distanciamiento social, las instituciones educativas vienen implementando estrategias de manera acelerada para facilitar un proceso de enseñanza y aprendizaje que ha implicado la adopción de tecnologías y plataformas virtuales (Yangali, 2020). Este paso de un modelo presencial a otro virtual representó el desafío y la oportunidad para asegurar la continuidad durante la emergencia: la respuesta fue buscar mecanismos de educación a distancia (Interamericano & Am, 2020; Avello, 2020; Sanabria, 2020).

En Venezuela, esta situación se presentó de forma especialmente desafiante por la crisis de los servicios conexos a la tecnología, tal como lo son Internet e incluso la electricidad, ambos con serias intermitencias en muchos sitios del país. En este sentido, Brown y Salmi (2020) destacan que la complejidad de la educación a distancia está presente en los países más pobres, donde los estudiantes de los grupos vulnerables tienen las mayores dificultades por el acceso limitado a Internet que repercute en las pocas oportunidades de aprendizaje en línea.

Y como asevera Alcántara (2020), esta situación se extiende a los docentes que no cuentan con equipos tecnológicos, y también a las instituciones que carecen de facilitadores de programas con diseño instruccional a distancia, recursos educativos suficientes y de un soporte administrativo sólido.

Frente a esto, a los docentes se les plantea el reto de destacar sus competencias para el abordaje de procesos de educación a distancia. Hernández, M. & Legorreta B. (s.f.) plantean lo siguiente:

El perfil del docente se refiere al conjunto de características personales y profesionales que se deben considerar como las ideales a cubrir una función de Asesoría o Tutoría. Este conjunto de características son las habilidades, destrezas, actitudes y

aptitudes (competencias básicas), que se requieren para desempeñar sus funciones de manera pertinente (p. 8).

Por otra parte, Leal (2000) refiere dos sistemas de apoyo de suma relevancia en el proceso de educación a distancia, para acompañar al alumno tanto desde la visión académica como en lo que pueda requerir como persona e integrante del complejo educativo a distancia macro. Estos sistemas de apoyo son:

1. Orientación educativa-académica: cubre estrategias para conducir el proceso de aprendizaje y fomentar el estudio independiente.
2. Orientación personal-social: busca la adaptación del estudiante al sistema y el desarrollo personal como parte fundamental de la formación universitaria.

Autores como Martín y Salcedo (2018) agregan que se deben prever la planificación, la metodología, el acompañamiento del docente para el desarrollo de capacidades de autoaprendizaje, además de un proceso evaluativo con criterios y herramientas adecuadas.

Es importante, clarificar los conceptos relacionados con la educación en línea y la virtualidad, ya que la educación que se está vehiculando por la emergencia no siempre representa la modalidad, produciendo desafíos en lo que a evaluación online se refiere. García-Peñalvo (2020) define la enseñanza online como la modalidad donde la docencia se desarrolla en su totalidad a través de escenarios o entornos digitales, aunque puede existir algún encuentro físico, cara a cara, entre el alumnado y el docente.

El inicio de la virtualización de los procesos educativos no comienza con la pandemia; se ha hablado de situaciones denominadas “educación en emergencia” y “apagón de la presencialidad” que han involucrado nuevas formas de actuación docente. La situación actual ha llevado a precisar planes de contingencia para aminorar las consecuencias de la no presencialidad en los centros educativos (García Peñalvo & Seoane Pardo, 2015).

La principal característica del proceso virtual radica en la necesaria madurez del estudiante, cuyo protagonismo le permite la posibilidad de aprender a su propio ritmo; otra característica es el diseño instruccional que indica cuándo, cómo y con qué aprender, así como las herramientas de comunicación online para el aprendizaje colaborativo (Sanabria, 2020).

La educación virtual en tiempos de pandemia ha puesto de manifiesto, por una parte, las debilidades que subyacen como producto de la crisis social, económica y política de Venezuela, y por otra, las fortalezas del venezolano y, especialmente, de quienes cada día se empeñan en la construcción del país a partir del sistema educativo.

FILOSOFÍA DEL SERVICIO COMUNITARIO EN VENEZUELA

En *Gaceta Oficial* N° 38.272 del 14 de septiembre de 2005, la Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, decretó la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior, cuyos principios se basan, según su primer artículo, en la solidaridad, responsabilidad social, igualdad, cooperación, corresponsabilidad, participación ciudadana, asistencia humanitaria y alteridad. Se define, según este instrumento legal, así:

Artículo 4. La actividad que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de educación superior que cursen estudios de formación profesional, aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad, para cooperar con su participación al cumplimiento de los fines del bienestar social, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en esta Ley (Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior, 2005, p. 1).

Se contempla como un requisito de grado obligatorio cuya duración es de 120 horas, 90 créditos aprobados e implementación a

través de la metodología aprendizaje-servicio definida por Tapia (2007) en los siguientes términos:

Un servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el *currículum*, en función del aprendizaje de los estudiantes (Tapia *et al.*, 2007, p. 2).

La metodología resalta una doble intencionalidad, pedagógica y social, que promueve en el estudiante aprendizajes significativos, competencias cívicas y la posibilidad de ofrecer un servicio de calidad a las comunidades beneficiadas. Tapia (2002) resalta que no toda experiencia educativa con intención solidaria se puede considerar aprendizaje-servicio, pues pueden ocurrir tres cosas: primero, que el estudiante aprenda para sí y para su entorno; segundo, que el estudiante no aprenda nada, y tercero, que refuerce sus prejuicios y estereotipos producto de su vida cotidiana.

La implementación de la metodología trae consigo beneficios para todos los involucrados (estudiantes, docentes, comunidad y universidad) al atender problemas estructurales. Implica que el estudiante realice actividades de aula y de campo (preparación del equipo, el diagnóstico comunitario, planificación, ejecución, evaluación y cierre), esté activamente involucrado con el aprendizaje y que comparta su experiencia con los compañeros de clase y actores comunitarios. Es aquí donde la reflexión cobra especial importancia como uno de los factores que estarían en la base de su evaluación.

El producto final del estudiante tiene que ser acordado al inicio del curso, conjuntamente con el profesor tutor, y debe reflejar tanto el proceso de servicio comunitario como la reflexión sobre este, aglutinar los resultados y experiencias que evidencien el cumplimiento de los requisitos académicos y presentar una estructura que permita una comunicación eficiente con los beneficiarios directos. Según Escofet (2020), las condiciones pedagógicas que sustentan los proyectos de aprendizaje-servicio radican en que el aprendizaje debe basar-

se en la experiencia, desarrollarse de manera cooperativa y profundizarse mediante la práctica reflexiva.

La ley del área es clara en su señalamiento a las instituciones de educación superior como responsables de sustentar las bases para garantizar que el estudiante pueda prestar su servicio comunitario de forma efectiva. En este sentido, la Universidad Metropolitana diseñó y aprobó su Reglamento en el año 2006, y con él dio estructura al servicio comunitario, cuyas características son producto del antecedente y experiencia de las prácticas profesionales sociales, condición de grado establecidas desde el año 2001. Es una asignatura prelatoria del eje de formación social, que implica la implementación de proyectos sociales flexibles que respondan a las necesidades sentidas de las comunidades, con profesores tutores responsables de los proyectos y de compromiso institucional por el impacto generado por las acciones realizadas. Se valoran las alianzas y convenios establecidos en el trabajo colaborativo con las organizaciones, instituciones, colegios, alcaldías, entre otros, y se motiva a la participación por premios y reconocimientos a profesores, estudiantes y proyectos.

La filosofía Aprendizaje Servicio (ApS) es una de las estrategias más adecuadas para responder a problemáticas sociales urgentes y, a la vez, promover las competencias en los estudiantes. Incorporar la tecnología para el aprendizaje redefine los roles de los involucrados potenciando el acompañamiento del profesor y la autonomía del estudiante para la gestión, al disponer recursos para comunicarse, producir y compartir nuevos conocimientos, desarrollar habilidades para la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la resolución de conflictos, el trabajo en equipo, el liderazgo y contribuir con la promoción del desarrollo (Tapia & Sasot, 2020).

El principal protagonista de todo el proceso es el estudiante; sin embargo, el docente debe ser flexible y mantener un dominio del mundo real para que se establezcan los aprendizajes y los aportes a través del trabajo colaborativo con los aliados. Hoy el desafío está en

la posibilidad de mantener esta doble intención haciendo uso de las herramientas tecnológicas.

LA EXPERIENCIA DEL SERVICIO COMUNITARIO EN LA UNIMET EN CONFINAMIENTO

Ante la necesidad de suspender las actividades académicas presenciales y salvaguardar la integridad de la comunidad universitaria, dado el problema de salud pública ocasionado por la COVID-19, la Universidad Metropolitana actuó conforme a lo estipulado por los organismos competentes, la autonomía universitaria y su liderazgo de gestión para culminar el trimestre 1920-2 y continuar con las actividades académicas de forma remota, utilizando su infraestructura tecnológica y la experticia del personal docente y estudiantil. Para el trimestre 1920-3, la universidad diseñó un plan de contingencia de manera oportuna y se estableció una oferta pertinente bajo la modalidad virtual, aun en aquellas asignaturas que parecían complejas. En este sentido, se diseñó una oferta de 11 proyectos de servicio comunitario, cuyos criterios estuvieron orientados hacia la continuidad de la experiencia del estudiante que ya había tenido contacto comunitario, la capacidad tecnológica del docente y la posibilidad de trabajo remoto con algunas de las instituciones y comunidades aliadas.

El diseño de la oferta de los proyectos se presentó como una oportunidad para integrar diferentes herramientas virtuales y favorecer el trabajo colaborativo con miras al desarrollo de competencias, el apoyo comunitario en el momento de la emergencia y la sistematización de las actividades. El propósito fue conocer la experiencia de los estudiantes para identificar las nuevas oportunidades de participación activa en la coyuntura actual.

Las estrategias clave para llevar a cabo el proceso fueron el uso de la plataforma Edmodo; la comunicación constante a través de videoconferencias, chats, correo electrónico, foros virtuales asíncronos y mensajes, y la reflexión a través de discusiones síncronas para la elaboración de productos finales acordes con las necesidades diagnosti-

cadas previamente. Todo ello sostenido en el acompañamiento de la Coordinación de Servicio Comunitario y el Departamento Desarrollo Integral.

En el trimestre 1920-3, se diseñó un cuestionario con preguntas abiertas, de selección simple y selección múltiple, validado por expertos, y enviado, a través del correo electrónico institucional, a un total de 167 estudiantes, de los cuales 95 respondieron en un período de dos semanas, lo que representa un 56,8 % de participación. En algunos resultados se observa que los valores exceden el 100 %, dado que se calculan las respuestas individuales. Las preguntas indagaron en la valoración de los alumnos de la experiencia en general, el acompañamiento institucional, la comunicación y la relación con los demás actores involucrados en el proceso, tales como sus propios compañeros, profesores, la comunidad de beneficiarios hacia la cual dirigían sus esfuerzos, y cómo percibían sus valores y competencias con la implementación del servicio comunitario a distancia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se muestra de forma concreta el análisis de los resultados obtenidos, a través de la opinión de los participantes.

Al preguntar a los estudiantes por su grado de satisfacción respecto a la experiencia de realizar el servicio comunitario bajo la modalidad a distancia, el 36,8 % de ellos afirmó que esta fue totalmente satisfactoria, y un 56,8 % indicó que fue satisfactoria. El 93,7 % consideró que durante este período las actividades lograron desarrollarse poniendo en práctica la filosofía Aprendizaje Servicio que sostiene institucionalmente los objetivos de los proyectos de servicio comunitario; el resto sostuvo que es relevante el contacto presencial con sus beneficiarios para el logro de los objetivos del proyecto.

Se les planteó la siguiente interrogante para indicar su nivel de acuerdo o desacuerdo: "Durante este trimestre logré asumir mi propio aprendizaje y vincularlo al servicio de la comunidad aliada a través de las actividades propuestas de ApS": el 49,5 % estuvo de

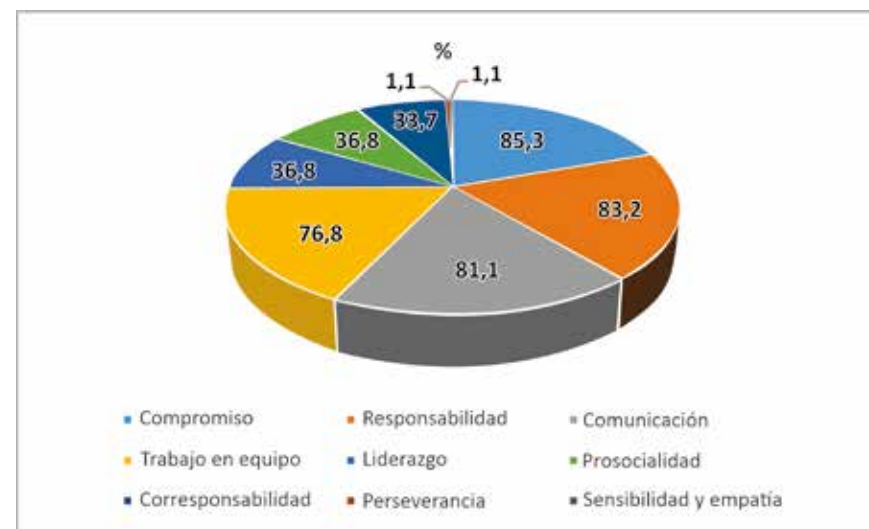
acuerdo, seguido de un 37,9 % que estuvo totalmente de acuerdo y un 12,6 % que estuvo parcialmente de acuerdo. Estos resultados, reflejan el nivel de compromiso y responsabilidad de los alumnos consigo mismos y con la institución para avanzar en la meta propuesta. Sin embargo, estos valores se aprecian más claramente en planteamientos posteriores.

Dado que la experiencia a distancia del trimestre evaluado había contado previamente con un trimestre regular, presencial, que permitió a los jóvenes reconocer las necesidades en sus comunidades e identificar los aportes que podrían realizar, aun cuando no fuera *in situ*, el 56,8 % apreció el conocimiento previo como una oportunidad y un 42,1 % como una fortaleza para el desarrollo de nuevas estrategias de abordaje a distancia.

En un siguiente planteamiento se identificaron aspectos de desarrollo personal vinculados con la situación de confinamiento y la vida académica. En este sentido, se les preguntó a los cursantes si dicha circunstancia les había permitido potenciar las capacidades en cuanto a la autogestión de los aprendizajes (33,7 %), reflexionar sobre la responsabilidad social como parte de una comunidad universitaria (9,5 %) y un 50,5 % marcó las dos opciones precedentes, por lo cual se evidencia, por una parte, el empoderamiento de los jóvenes frente a su desafío académico, y por otra, el sentido de pertenencia a una comunidad universitaria que espera un resultado de ellos.

Enmarcado en el modelo formativo de competencias de la universidad, se quiso conocer a través de un ítem de selección múltiple, qué competencias los estudiantes consideraron fortalecidas en su trayecto de servicio comunitario a distancia. Los resultados, se pueden evidenciar en el Gráfico 1.

Gráfico 1. Distribución de la muestra, según las competencias fortalecidas con el servicio comunitario a distancia.



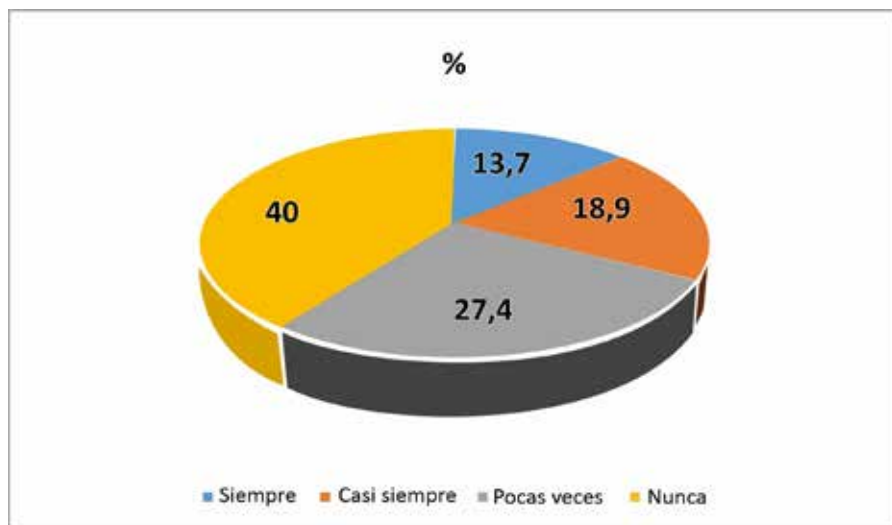
Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse la responsabilidad, la comunicación, el compromiso y el trabajo en equipo destacan entre los jóvenes unimetanos, al reconocer en sí mismos que estas fueron las competencias más puestas en práctica en el mencionado período.

Para conocer si habían establecido relación directa con sus comunidades, 54,7 % de los estudiantes indicaron que efectivamente su comunidad participó en las actividades realizadas, mientras que un 45,3 % de los jóvenes indicó que sus beneficiarios no habían participado dada la problemática de conectividad.

Seguidamente se les preguntó si habían tenido contacto directo a través de alguna plataforma con sus beneficiarios. El Gráfico 2 muestra los resultados.

Gráfico 2. Distribución de la muestra, según el contacto con la comunidad.



Fuente: Elaboración propia.

Puede apreciarse que si bien más de la mitad asintió en la participación efectiva de su comunidad en las tareas, también hay un importante porcentaje de estudiantes que no tuvo contacto con sus beneficiarios a través de alguna plataforma de comunicación, aspecto interesante para revisar detenidamente. Sin embargo, al preguntarles si consideraban que el impacto en su comunidad era igual de forma presencial que en la distancia, un 78,9 % de los alumnos indicó que efectivamente el impacto es el mismo tanto de forma presencial como en la modalidad a distancia.

En concordancia con las ideas precedentes, para conocer la valoración del esfuerzo de los cursantes frente a sus tareas, se les pidió reconocer a través de diversas afirmaciones cuál de ellas recogía mejor la intención de los productos elaborados. Las afirmaciones y sus resultados fueron los siguientes: “Los productos generados responden a las necesidades sentidas y problemas reales de la comunidad

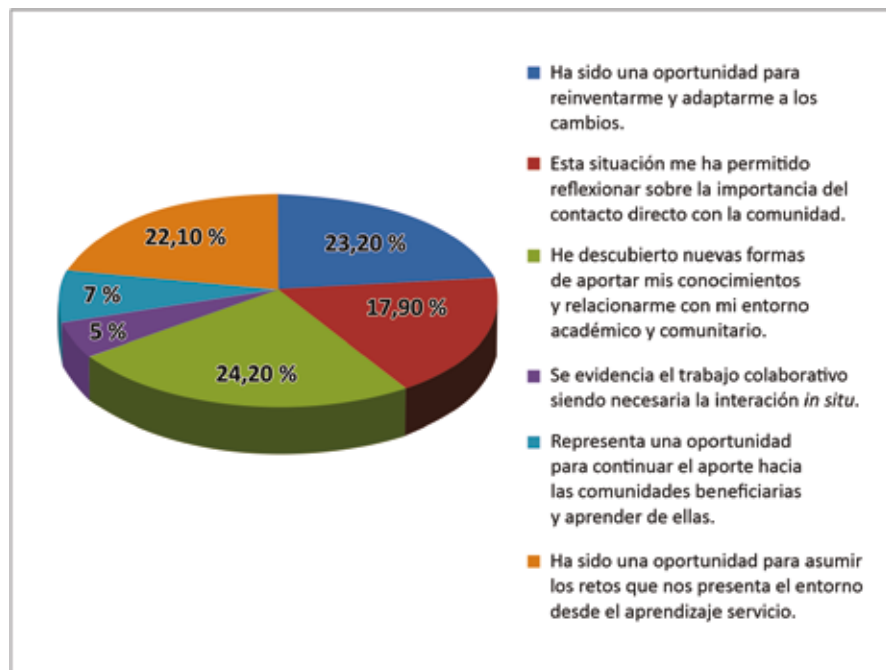
beneficiaria”: 33,7 %; “Los productos generados representan una forma desinteresada, cooperativa y solidaria de servicio a la comunidad beneficiaria”: 16,8 %; “Los productos generados recogen las anteriores afirmaciones”: 45,3 %.

Destaca la importancia que tiene para la comunidad estudiantil el contacto directo y personal con sus pares y con sus profesores. Se quiso conocer aquellos aspectos que se habían fortalecido y los que pudieron desmejorar, como producto del distanciamiento social durante las actividades del trimestre en servicio comunitario. Los resultados indicaron que por una parte se habían fortalecido mayormente aspectos como la comunicación (86,3 %), el trabajo en equipo (74,7 %), la cooperación (71,6 %) y la creatividad (69,5 %); en cuanto a aquellos aspectos que desmejoraron se encuentran la integración (35,8 %), la amistad (26,3 %) y la confianza (18,9 %). De esto puede inferirse la importancia del vínculo y el contacto para el trabajo colaborativo y el compromiso por avanzar juntos en el proceso.

Al revisar la percepción de los cursantes respecto al acompañamiento institucional, representado por sus profesores tutores y la Coordinación de Servicio Comunitario para desarrollar exitosamente las actividades propuestas, indicaron que la relación con sus profesores había sido: excelente: (63,2 %), muy buena (24,2 %) y buena (10,5 %), y con respecto al acompañamiento que les brindó la Coordinación, indicaron que fue excelente (42,1 %), muy bueno (30,5 %), bueno (24,2 %). Estos resultados demuestran la eficiencia del trabajo en equipo para la puesta en práctica de nuevas estrategias de abordaje de las actividades que coadyuvan en el éxito y los logros académicos de los estudiantes como ejes de todos los esfuerzos que se realizan institucionalmente.

También se les planteó a los alumnos, a través de una afirmación, expresar cómo había sido su experiencia de servicio comunitario a distancia. Sus respuestas se reflejan en el Gráfico 3.

Gráfico 3. Distribución de la muestra, según la experiencia en Servicio Comunitario a distancia.



Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes aprecian que el distanciamiento social les brindó la oportunidad de reinventarse y adaptarse, estableciendo nuevas formas de comunicación con su comunidad universitaria y beneficiarios, pero al mismo tiempo dando valor a los encuentros presenciales que no pudieron sostener en esta ocasión.

Al preguntarles precisamente qué aspectos ellos consideraban importantes mejorar desde la institucionalidad en una siguiente experiencia a distancia, otorgaron a la comunicación con la comunidad beneficiaria un 69,1 % de valor, seguido del abordaje comunitario con un 41,5 % y las plataformas de contacto con un 40,4 % de respuestas obtenidas. De esta forma, es interesante rescatar la relevancia del

rediseño de las estrategias comunicacionales internas y el fortalecimiento del acompañamiento docente para optimizar estas consideraciones. En efecto, utilizar diferentes plataformas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, les genera mayores inconvenientes; allí la relevancia del apoyo de la Unidad de Innovación Educativa y Tecnología Educativa (UITE).

Aunado a lo anterior, al preguntarles cuáles consideran que son los grandes desafíos para el desarrollo de una nueva experiencia de servicio comunitario a distancia, la respuesta recurrente está vinculada a las posibilidades de conectividad, tema que se ha visto seriamente afectado por la inestabilidad de los servicios públicos y, en especial, la electricidad y sus recurrentes fallas además de la intermitencia en el servicio de Internet. Refieren, además, la importancia de la verificación de los aprendizajes y el reforzamiento de los canales de comunicación con la comunidad para estrechar la distancia y generar confianza de ambas partes.

La mayor parte de la población (estudiantes, docentes, aliados) tuvo problemas de acceso a Internet entre otras razones por las fallas eléctricas. Sin duda alguna, el desafío se presenta con mayor intensidad dado el contexto socioeconómico y la propagación del virus COVID-19 en el país, situación que demanda nuevas formas para garantizar la continuidad académica, los aprendizajes y el valor social.

CONSIDERACIONES FINALES

Las universidades se han enfrentado al reto de explorar nuevas posibilidades con el uso de herramientas tecnológicas para generar un cambio en la forma de gestionar, enseñar, aprender, evaluar y tomar acciones acertadas a fin de responder adecuadamente a la emergencia sanitaria. En este sentido la Universidad Metropolitana ha comprendido las preocupaciones de su población estudiantil logrando una oferta favorable para la prosecución de los estudios, sin que esto signifique a futuro un cambio de modalidad y el descarte de la pre-

sencialidad del servicio comunitario, cuyo protagonismo recae en los estudiantes.

Los resultados obtenidos con el estudio, demuestran que:

- Las herramientas tecnológicas agregan valor a los proyectos de servicio comunitario, y promueven competencias y aprendizajes significativos en los estudiantes manteniendo el vínculo con las comunidades aliadas.
- Los estudiantes participantes en los proyectos ofertados, lograron asumir el reto y cumplir con las actividades, sin embargo, destacaron la necesidad de fortalecer el contacto y la interacción cara a cara que debe establecerse con la comunidad, así como su participación activa.
- Se valora la experiencia y se reconoce la gestión realizada por las distintas dependencias para dar continuidad a la formación académica, y se destaca el acompañamiento de los docentes.

La situación generada por la pandemia marca un antes y un después en el ámbito de la educación superior, y en especial, en la implementación del servicio comunitario, por lo que resulta significativo concebir en adelante el uso de la tecnología en la planificación de las actividades de aula y campo. La respuesta de la Universidad Metropolitana ha sido firme para la gestión, la oferta flexible e inédita de proyectos a distancia, que posibilitan la autonomía estudiantil, el acompañamiento docente, el acceso al conocimiento, la formación y el valor social, adaptados a las necesidades reales y convirtiendo la adversidad en oportunidad. Ante el distanciamiento social, urge continuar en la búsqueda de opciones de apoyo tecnológico para mantener activado el principio de la ejecución del servicio comunitario, el cual radica en la vinculación, la interacción, los aprendizajes, las competencias cívicas y el valor social entre los actores involucrados.

REFERENCIAS

- ALCÁNTARA, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. *Educación y pandemia. Una visión académica*, 76. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/541/1/AlcantaraA_2020_Educacion_superior_y_covid.pdf
- AVELLO, I. Q. (2020). COVID-19 y cierre de universidades. ¿Preparados para una educación a distancia de calidad? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9, 11. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12232>
- BARRÓN, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. *Iisue*, 66-64. www.iisue.unam.mx/libros
- BROWN, C. & SALMI, J. (2020). Poniendo la equidad en el corazón de la educación superior. *Noticias del mundo universitario. La Ventana Global de la Educación Superior*, 18 de abril. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200417094523729>
- CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia. Informe COVID-19. Editorial Cepal Unesco. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- ENCOVI (2020). Encuesta Nacional de Condiciones de Vida 2019-2020. Universidad Católica Andrés Bello, Universidad Central de Venezuela, Universidad Simón Bolívar. <https://prodavinci.com/encovi-2019-2020-que-nos-dice-esta-radiografia-sobre-la-calidad-de-vida-de-los-venezolanos/>
- ESCOFET, A. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: ¿una relación posible? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24680>
- ESPECIAL, D. DE E. (2020). CuaDEErnos sobre Inclusión Educativa. *CuaDEErnos sobre Inclusión Educativa*, 1(2. Edición Especial mayo 2020), 1.
- FAILACHE, E. (2020). La educación en tiempos de pandemia. Y el día después. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9, 9. <https://www.elobservador.com.uy/nota/como-es-la-logistica-para-que-ninos-de-la->
- FUENMAYOR TORO, L. (2020). Deterioro de la universidad venezolana en los últimos 15 años. *Universidades*, 71(83), 31-51. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.83.75>
- GARCÍA-PEÑALVO, F. J. (2020). El sistema universitario ante la COVID-19: Corto, medio y largo plazo.

- GARCÍA PEÑALVO, F. J. & SEOANE PARDO, A. M. (2015). Education in the knowledge society: *EKS*, 21, 1-9. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/111623>
- HERNÁNDEZ, M. & LEGORRETA B. (s.f.). *Manual del docente en educación a distancia*. Universidad Autónoma de la Ciudad de Hidalgo. México. Recuperado de: https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/educ_continua/curso_formador/LECT56.pdf
- INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. *Unesco*, 44. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- INTERAMERICANO, B. & AM, E. (2020). *Aprendizaje en línea*.
- LEAL, N. (2000). El mundo interior del estudiante. UNA. Universidad Nacional Abierta. Caracas.
- LEY DE SERVICIO COMUNITARIO PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2005). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 38272.
- MARTÍN, A. & SALCEDO, E. (2018). La pertinencia de enseñar a aprender estratégicamente en el nivel de posgrado. *Revista de Humanidades*, 33(2018).
- RAMA, C. (2020). Mirada a la educación superior en Venezuela. *Universidades*, 71(83), 7-16. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.83.72>
- SANABRIA, I. (2020). Educación virtual: una oportunidad para “aprender a aprender”, 1-14. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/07/AC-42.-2020.pdf>
- TAPIA M. N. (2002). Aprendizaje-servicio. América Latina.
- TAPIA, M. N. (2007). Aprendizaje-servicio en la educación superior. Un panorama introductorio. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. Retrieved from: <http://www.centroetica.uct.cl/documentos/archivos/1.2, 1>.
- TAPIA SASOT, M. R. (2020). Un itinerario digital para el aprendizaje-servicio ubicuo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 111-128. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25389>
- UGALDE, L. (2020). Retos para la universidad 2020 en Venezuela. *Universidades*, 71(83), 135-153. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.83.99>

- UNESCO (2020). Informe Education in the time of COVID-19 and beyond. <https://es.unesco.org/news/secretario-general-naciones-unidas-advierte-que-se-avecina-catastrofe-educacion-y-cita>
- VILLÉN, C. (2020). El profesorado y las tecnologías en tiempos de confinamiento por la pandemia COVID-19. Creencias sobre actitudes, formación, competencia digital e importancia de las TIC en educación. Trabajo de fin de máster (curso 2019-2020). https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/143691/TFM_VillénSánchezC_Profesoradoytecnologías.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- YANGALI VARGAS, J. L. (2020). Descentrar la educación e investigación: una urgencia en tiempos de pandemia. *Horizonte de La Ciencia*, 10(19), 7-8. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.19.583>

El impacto del confinamiento en profesores y estudiantes de Ingeniería como consecuencia de la COVID-19

DORIS CARMEN BAPTISTA CARRILLO¹
dbaptista@unimet.edu.ve

MARÍA DEL PILAR CUENCA MARCANO²
maria.cuenca@unimet.edu.ve

GERARDO RAFAEL MARTÍNEZ DELGADO³
gmartinez@unimet.edu.ve

MARÍA ALEJANDRA RODRÍGUEZ⁴
marodriguezded@unimet.edu.ve

AIDAELENA SMITH PERERA⁵
asmith@unimet.edu.ve

RESUMEN

La declaración de pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud en marzo del año 2020, por efecto del virus SARS-CoV2, que causa la enfermedad COVID-19, obligó a las universidades a ejecutar acciones inmediatas para no dete-

- 1 Doctora en Proyectos de Ingeniería e Innovación. Jefe del Departamento Gestión de Proyectos y Sistemas, Universidad Metropolitana. dbaptista@unimet.edu.ve
- 2 Magíster en Administración, mención Gerencia de Finanzas. Directora de las escuelas de Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Eléctrica. pcuenca@unimet.edu.ve
- 3 Magíster en Ingeniería Gerencial. Coordinador Maestría Ingeniería Gerencial. gmartinez@unimet.edu.ve
- 4 Magíster en Ingeniería Química. Coordinadora del Laboratorio de Combustibles y Lubricantes. marodriguezded@unimet.edu.ve
- 5 Doctora en Proyectos de Ingeniería e Innovación. Jefe del Departamento Energía y Automatización. asmith@unimet.edu.ve

ner sus cursos y programas, con o sin apoyo de los gobiernos respectivos. La Universidad Metropolitana, sin mucho tiempo para planificar, decidió seguir adelante con los cursos, con modificaciones menores en los calendarios preestablecidos. La puesta en marcha a distancia de un trimestre en el que cursos y actividades administrativas se llevan a cabo normalmente de forma presencial, sorprendió en muchos aspectos a profesores y alumnos. Esta investigación se lleva a cabo para evaluar el impacto del cambio forzoso de modalidad y de forma de vida, comparando visiones de docentes y estudiantes de la Facultad de Ingeniería a partir de los resultados de la encuesta administrada a ambos grupos. Los resultados indican que los profesores están fortalecidos ya que han aprendido a trabajar en forma distinta y con nuevas herramientas desde sus hogares; los estudiantes reportan que se ha fortalecido la convivencia familiar, por sobre el aspecto de su educación, ya que requieren más tiempo para asimilar los contenidos comparado con el período presencial y muestran deseos de volver a la normalidad. Los resultados muestran la necesidad de dar atención inmediata a la búsqueda de nuevos mecanismos de comunicación entre docentes y alumnos, además de continuar con el desarrollo de nuevas estrategias para la evaluación de competencias en la modalidad a distancia.

Palabras clave: COVID-19, Educación Universitaria a distancia, profesores y estudiantes.

ABSTRACT

The declaration of pandemic by the World Health Organization in March 2020, due to the SARS-CoV2 virus, which causes the COVID-19 disease, forced universities to take immediate action not to stop their courses and programs, with or without support from the respective governments. Universidad Metropolitana, without much time to plan, decided to go ahead

with the courses, without significantly altering the pre-established calendars. The remote implementation of a term in which courses and administrative activities are normally carried out in person, surprised teachers and students in many respects. This research is carried out to evaluate the impact of the forced change of modality and way of life, comparing the views of professors and students of the Faculty of Engineering based on the results of an equal survey for both groups. The results indicate that teachers are strengthened since they have learned to work in a different way and with new tools from their homes, on the other hand, students report that family coexistence has been strengthened, above the aspect of their education, since they require more time to assimilate the contents compared to the face-to-face period and they show a desire to return to normality. The results show the need to attend in the immediate future in the search for new communication mechanisms between teachers and students, in addition to continuing with the development of new strategies for the evaluation of skills in off-line mode.

Keyword: COVID-19, Online Higher Education, professors and students.

INTRODUCCIÓN

En diciembre de 2019 se registraron los primeros casos de COVID-19 en Wuhan, China, y rápidamente se expandieron los contagios a otras provincias de ese país. También aparecieron casos en otras partes del mundo (Sahu, 2020). El 15 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (en adelante, OMS) declaró la pandemia y recomendó, entre otras cosas, evitar aglomeraciones de personas, buscando romper las cadenas de contagio de un virus altamente contagioso por secreciones corporales, particularmente de nariz y boca. Inmediatamente y por razones para el momento desconocidas por los venezolanos, el gobierno de Venezuela decretó la “Cuarentena colectiva y

obligatoria”, inicialmente solo en siete estados, a partir del lunes 16 de marzo del 2020, incluyendo la Gran Caracas y el estado Miranda, donde se ubica el campus principal de la Universidad Metropolitana (Díaz, 2020). Luego se sabría que, además de la pandemia, el nivel crítico de reservas de gasolina y la dificultad de adquirir y mantener el nivel de consumo hicieron que, en el país, la paralización de actividades fuera de acuerdo a la percepción de la población, muy pronto y con muy pocos casos de COVID-19 identificados para el momento (Olmo, 2020).

La Universidad Metropolitana (en adelante, Unimet) es una institución privada, sin fines de lucro ubicada al este de Caracas, capital de la República Bolivariana de Venezuela. Ofrece 15 programas de pregrado, de los cuales seis son de Ingeniería (Mecánica, de Producción, Civil, Eléctrica, de Sistemas y Química) y tiene cerca de 2.000 alumnos activos actualmente en esas carreras. Los programas de pregrado se completan en cuatro años, de tres períodos regulares por año y de 12 semanas de duración más un período intensivo al año, no obligatorio. La Facultad de Ingeniería ofrecía 10 % de los cursos trimestrales en modalidad virtual bajo la plataforma Moodle previamente a la pandemia. Asimismo, la mayoría de los profesores venía trabajando herramientas digitales para presentaciones y algunos con sistemas de gestión de aprendizaje como apoyo en sus cursos presenciales.

Mientras que la OMS declaraba la pandemia por efecto de la COVID-19, y el gobierno nacional decretaba la cuarentena obligatoria, en la Unimet se estaba llevando a cabo el segundo trimestre del año lectivo 2019-2020 (1920-2), del que ya se habían completado 10 de las 12 semanas del período, por lo que el promedio de los contenidos cubiertos y evaluados se estima superior al 75 % del contenido de las asignaturas en curso. En comunicación emanada del Rectorado de la universidad, las autoridades comunicaron la decisión del Consejo Académico del día 13 de marzo del 2020 de suspender todas las actividades presenciales en el campus, manteniendo activos los procesos esenciales básicos, permitiendo el acceso a personal requeri-

do y a estudiantes que, por dificultades de conectividad, necesitaran apoyarse en la infraestructura de la sede. A partir de ese momento se hizo necesario que todos los profesores utilizaran las herramientas de las que disponían para terminar de cubrir y evaluar los contenidos faltantes en la modalidad a distancia. Luego, en las semanas siguientes, las autoridades universitarias con el apoyo de buena parte de los profesores y gerentes académicos decidieron seguir adelante con el tercer período del año (1920-3) en la modalidad a distancia, preparados para volver a las aulas si las condiciones eran favorables. Para ese momento no se conocían las implicaciones de la pandemia. La Facultad de Ingeniería logró ofrecer 95 % de sus cursos planificados, dejando a un lado los que requerían presencialidad como las asignaturas de tipo laboratorio. A finales de julio del 2020 terminó el trimestre 1920-3. Para la fecha, se llevan a cabo en universidades del mundo estudios como el que plantean Zhang *et al.* (2020) en China, en el que establecen la política de suspensión de clases sin detener el aprendizaje; Burki (2020) analiza las consecuencias que la COVID-19 va a tener en las instituciones de educación superior como consecuencia de la suspensión de actividades en los campus; Sahu (2020) revisa el impacto que la medida tiene sobre los miembros de las comunidades educativas debido al cierre de las instituciones.

Desde el punto de vista de la transformación de los cursos que originalmente están diseñados para la presentación en aula, Sun y Chen (2016) indican que el paso de los cursos presenciales a la modalidad virtual (a distancia u *online*, entendidos como cursos en los que el profesor y sus estudiantes no están físicamente en el mismo lugar ni necesariamente al mismo tiempo) ha involucrado y afectado tanto a docentes como a alumnos, por lo que es necesario evaluar la percepción de ambos grupos de interés luego de algunas semanas de implantación de la nueva forma de dictado de clases. Publicaciones previas a la pandemia sobre la educación a distancia (Volery y Lord, 2000; Sun y Chen, 2016; Zapalska y Brozik, 2006), analizan el desarrollo y la evolución de los cursos a distancia, su importancia y los aspectos clave para que se logre un aprendizaje efectivo de los con-

tenidos impartidos. La declaración de la pandemia por la OMS forzó a las universidades a presentar nuevas propuestas de educación a distancia por el cierre de las actividades presenciales en los centros educativos.

En este panorama, la investigación propone evaluar las percepciones de los dos grupos involucrados directamente en una transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje (profesores y estudiantes) de las carreras de Ingeniería de la Unimet que, por la emergencia, con poco tiempo de preparación y planificación previa, y con las herramientas y habilidades con las que contaban, lograron ejecutar en el trimestre 1920-3 cursos a distancia originalmente diseñados para la modalidad presencial.

MÉTODO

El objetivo del presente trabajo es conocer los efectos que ha producido la situación de confinamiento por la pandemia de la COVID-19 entre profesores y estudiantes de Ingeniería de la Unimet a partir de las semejanzas y diferencias detectadas en la percepción de cuatro variables. Se indaga sobre la percepción de los encuestados en función de sus experiencias personales, lo que lleva a trabajar con variables cualitativas. Es por ello que el enfoque de la metodología es cualitativo y el diseño de la investigación es exploratorio y descriptivo.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La investigación se realizó en la Unimet con los profesores y estudiantes de la Facultad de Ingeniería. La población de docentes está constituida por 18 educadores que trabajan a tiempo completo y 50 que laboran a tiempo parcial con un promedio de 1,56 asignaturas en el período académico 1920-3 comprendido entre el 4 mayo y el 24 julio 2020. Se obtuvieron 40 respuestas de 68 profesores activos.

Considerando que la población de estudiantes en la Facultad de Ingeniería alcanza un valor cercano a los 2.000 activos en este período, la muestra fue no probabilística conformada por dos grupos: el

primero, por estudiantes que cursan asignaturas comunes a todos los planes de estudio de la Facultad en el tercero y cuarto trimestre de sus carreras, y el segundo grupo, por alumnos que cursan asignaturas entre el décimo y el doceavo trimestre de sus carreras, con la finalidad de reproducir la composición de la población de cursantes de la Facultad. En los estudios cualitativos, el tamaño de la muestra no es tan importante como la profundidad de conocer el objeto del estudio, así que al comienzo se define un tamaño inicial, el cual se afina al final del estudio al comprobar que añadir datos no agrega valor a los resultados obtenidos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Por tal razón se consideraron 311 respuestas del total recibidas.

INSTRUMENTO

El instrumento utilizado fue un cuestionario igual para ambas muestras (profesores y estudiantes), el cual fue enviado por correo electrónico en la primera semana de julio 2020.

- En la primera sección del cuestionario se pretende conocer la comunicación entre profesores y estudiantes en función de la frecuencia en la comunicación y la calidad percibida desde la perspectiva de cada grupo.
- La segunda sección intenta evaluar el esfuerzo aplicado en el trabajo docente y en el aprendizaje por parte de los estudiantes, a partir del tiempo requerido para el desarrollo de su actividad con respecto al período regular, la capacitación requerida previamente en entornos virtuales tales como Zoom, Google Meet, Moodle, Google Classroom, entre otros, y, qué tan satisfechos se encuentran respecto al resultado obtenido versus el esfuerzo desempeñado.
- La tercera sección del instrumento se relaciona con el efecto producido por el confinamiento en la vida de los alumnos y docentes, a través de aspectos asociados a trabajar/estudiar en la casa, el impacto generado por el confinamiento, la separación

ración de la actividad laboral/estudiantil de la actividad personal y el compartir dentro del campus universitario.

- La última sección pretende conocer la experiencia general obtenida durante el período del confinamiento en términos del aprendizaje, cambios en su vida diaria y sentimientos de logro o frustración.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez procesados los datos preliminares de la encuesta a profesores y estudiantes se procedió al análisis de los mismos. A continuación, se expone su discusión desde la perspectiva de los docentes y, seguidamente, desde el punto de vista de los alumnos. Se destacan las similitudes y diferencias entre estos grupos encontradas en el estudio.

El presente análisis es congruente con los hallazgos de Mendiola *et al.* (2020) quienes reporta que en esta situación inesperada los profesores han tenido que continuar con la enseñanza a sus estudiantes, y que para ello, la carga y la dinámica de trabajo es superior a la modalidad presencial. Los docentes expresan tener en sus cursos una comunicación frecuente interdiaria y con una calidad buena con sus alumnos. Asimismo, plantean que consumen más tiempo en el trabajo docente que en un período presencial, a pesar de que tienen conocimiento sobre herramientas de enseñanza a distancia; sin embargo, no todo el contenido de sus cursos está en formato digital.

En las preguntas directas sobre el impacto producido por el confinamiento, ellos expresan que les afecta negativamente, y sienten añoranza por la vida dentro del campus universitario. Sin embargo, también descubrieron que su labor docente desde casa es, según fue presentado en el instrumento, “agradable”, que les gusta la modalidad a distancia y que han aprendido a trabajar en forma distinta.

Con respecto a los estudiantes encuestados, los resultados arrojan que la frecuencia en la comunicación entre los alumnos y sus profesores es entre interdiaria y semanal e, igualmente, la calidad en la

comunicación, la cual califican entre “buena” y “regular”, según los juicios presentados en el instrumento.

Los resultados de este estudio coinciden con el planteamiento de Rosario-Rodríguez, González-Rivera, Cruz-Santos y Rodríguez-Ríos (2020), ya que los estudiantes indican que consumen más tiempo para asimilar los contenidos que en un período presencial, aunque el uso de la tecnología no es un reto en este contexto; por otro lado, la situación de vida bajo confinamiento les es desagradable y tiene un impacto negativo. Igualmente, manifiestan nostalgia debido a la privación de la vida cotidiana universitaria. Más de la mitad de los encuestados expresan que se sienten frustrados, agotados por el confinamiento y con la esperanza de regresar a sus actividades regulares.

Como parte del presente análisis, se identificaron semejanzas en el efecto del confinamiento entre los profesores y estudiantes de la Facultad de Ingeniería tales como: más del 89 % de los docentes y alumnos expresan nostalgia por la lejanía y la ausencia del compartir en el campus universitario. El confinamiento producido por la pandemia de la COVID-19 tiene un impacto similar en los dos grupos encuestados; más del 60 % de los profesores y estudiantes percibe un impacto “negativo” de acuerdo con las opciones presentadas en el instrumento, mientras que más del 30 % prefiere calificarlo como “indiferente”, y un porcentaje cercano el 8 % lo percibe como “positivo”.

Los grupos encuestados indican que conocen varias herramientas de educación a distancia, un 75 % de los encuestados en cada grupo, afirma que maneja una variedad de herramientas; este resultado es similar al obtenido en el estudio realizado por Arias, Escamilla, López y Peña (2020) en el que un 74 % de los docentes reporta conocer nuevas tecnologías aplicables a sus cursos y las disciplinas que enseñan. Por ende, los profesores encuestados se sienten capacitados para afrontar el reto de la educación a distancia. Todo esto conduce a pensar que la Unimet ya posee un camino en el desarrollo de la estrategia de educación a distancia y/o virtual para dar continui-

dad a las actividades académicas; situación similar a lo reportado por García-Peñalvo, Corell, Abella-García y Grande (2020).

En comparación con la educación presencial, los dos grupos encuestados coinciden en que la educación a distancia en el período de pandemia requiere mayor inversión de tiempo por parte del docente y para asimilar los conocimientos por parte de los estudiantes. De igual forma, ambos grupos manifiestan carecer de tiempo para realizar todas las actividades que deben llevar a cabo. En este sentido, Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020), citados por García-Peñalvo *et al.* (2020) afirman que no puede pretenderse que la suspensión de actividades docentes en la modalidad presencial, decisión urgente e imprevista, fuera equiparable en experiencia, planificación y desarrollo a las propuestas que están específicamente diseñadas desde su concepción para impartirse en modo virtual. Este paso ha significado un esfuerzo que han afrontado profesores y estudiantes en un corto lapso, dando una respuesta de emergencia sin tener tiempo para realizar un rediseño integral de unas asignaturas que se pensaron para ser impartidas y cursadas de forma presencial (o semipresencial en el mejor de los casos) y sin poder planificar ni asegurar que todos los actores contaban con los medios tecnológicos mínimos requeridos, las competencias digitales necesarias y unas actitudes proclives al cambio (García-Peñalvo *et al.*, 2020).

Como contrapartida, las diferencias encontradas en el efecto del confinamiento entre los profesores y estudiantes son: en una pregunta de selección sobre las áreas que se han visto fortalecidas durante el tiempo de confinamiento, los educadores indican en primer lugar, “su trabajo docente” y, en segundo lugar, “su educación”. En cambio, los estudiantes perciben mayor fortaleza en primer lugar “en la convivencia familiar” y, en segundo término, en “su educación”.

El confinamiento ha obligado a realizar el trabajo en casa, la percepción de los profesores y estudiantes es opuesta según los resultados arrojados por la encuesta. Para el 65 % de los docentes es “agradable” realizar el trabajo en casa, mientras que para el 60 %

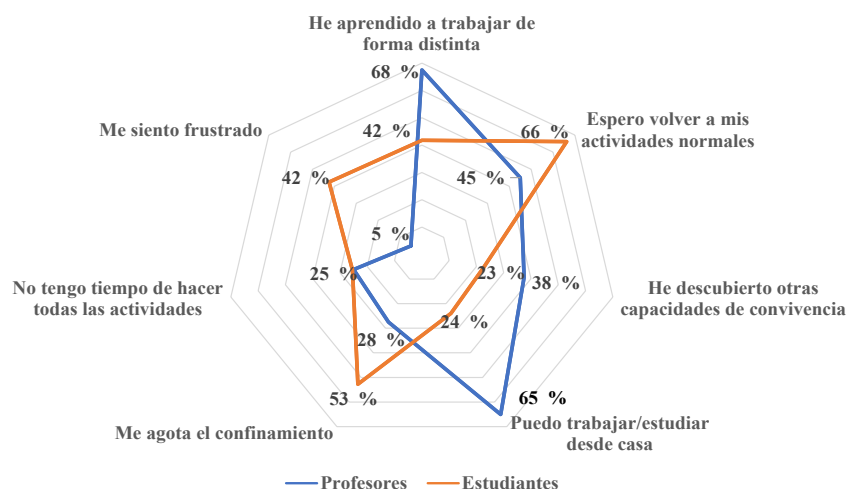
de los alumnos es “poco agradable” la actividad correspondiente al estudio y trabajo que realizan en casa; en este sentido, el 53 % de los cursantes manifiesta que les “agota el confinamiento”, el 42 % indica que “se sienten frustrados” y el 66 % señala que “espera volver prontamente a sus actividades normales”. El resultado es similar al obtenido en un estudio desarrollado por Balluerka *et al.* (2020) en el que los jóvenes refieren efectos adversos ante el confinamiento. Según *La Vanguardia* (2020), el confinamiento puede tener efectos negativos en la salud de los estudiantes universitarios, que pueden ver cómo su salud, su calidad de vida o el rendimiento académico disminuyen, en parte, debido a la baja actividad física. La población, y en particular los cursantes han tenido que reorganizar su vida cotidiana para ajustarse a una situación de confinamiento donde, inevitablemente, la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización que forman parte de la experiencia cotidiana de un estudiante universitario tienen un costo. El aislamiento que va inevitablemente asociado al confinamiento va a tener efectos en términos de equilibrio socioemocional que dejarán huella (Iesalc, 2020).

En otro orden de ideas, 82 % de los profesores percibe que tienen un “excelente desempeño” en su labor docente, pese a las limitaciones del entorno, y solo el 39 % de los estudiantes percibe un “excelente desempeño” en comparación con el obtenido en un trimestre en modalidad presencial. Asimismo, la calidad en la comunicación observada por ambos grupos es distinta, pues el 70 % de los docentes la califica como “buena” y el 23 % indica que tiene una calidad “excelente” en la comunicación con sus estudiantes, mientras que el 49 % de los alumnos indica que la comunicación con sus profesores es “buena” y el 39 % expresa que es “regular”. Para estos casos, González *et al.* (2020) recomiendan lo siguiente: “organiza reuniones, encuentros en línea, espacios de conversación entre ellos. Da la oportunidad de que se sientan parte de tu comunidad universitaria”.

Finalmente, los resultados de la pregunta sobre la experiencia obtenida en este período de confinamiento, sirvió para validar las respuestas del resto de las interrogantes del instrumento. La Figura 1

presenta el resumen del estudio en cuanto al impacto generado por la situación de confinamiento debido a la pandemia de la COVID-19 en profesores y estudiantes.

Figura 1. Descripción de la experiencia entre profesores y estudiantes en el período encuestado.



CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados en las muestras de profesores y estudiantes de la Facultad de Ingeniería durante el mes de julio 2020, se evidencian algunas diferencias en la percepción de ambos grupos. Los primeros parecen encontrarse más satisfechos que los alumnos en las cuatro variables estudiadas: comunicación, esfuerzo, confinamiento y experiencia.

Los docentes han enfrentado el reto con una actitud proclive al cambio, han desarrollado o fortalecido sus competencias digitales y se muestran satisfechos con el nivel alcanzado para cada una de las dimensiones estudiadas. En cambio, los estudiantes se muestran

mayoritariamente frustrados y agotados por la situación de confinamiento, y aun cuando valoran de forma positiva la experiencia académica, parece no ser suficiente.

Es notable la diferencia entre ambos grupos en la frecuencia en la comunicación con sus pares. Para los cursantes pareciera darse de forma natural la comunicación mediada por dispositivos digitales, mientras que para los profesores ha sido una necesidad, y por tanto se ha limitado en cuanto a su frecuencia. En lo referente a la satisfacción en la comunicación entre ambos grupos, tomando como medida la percepción de calidad, los docentes exhiben más satisfacción que los estudiantes, aun cuando estos reconocen el esfuerzo realizado por los educadores.

De la percepción positiva de los dos actores fundamentales, se puede afirmar que se ha vencido el temor a la educación en línea, en particular en Ingeniería, y se abre un nuevo panorama para la educación del futuro. La experiencia en el desarrollo y puesta en práctica de nuevas estrategias, la evidencia de los logros alcanzados y los retos que permanecen vigentes, constituyen un logro significativo y presentan una visión matizada por la experiencia, en la que se replantea la concepción de la educación en línea y presencial.

Se identifican algunos focos de atención hacia el futuro inmediato en la educación a distancia, y a mediano plazo para el retorno al campus y a la educación presencial. En el momento presente, en el que se mantiene el distanciamiento social, parece necesario desarrollar mecanismos acertados de comunicación que permitan mejorar la empatía y la comprensión de las necesidades de los estudiantes. La comunicación como medio vital e indispensable en la educación debe ser diseñada para promover de forma intencionada la interacción profesor-alumno y entre pares, con el empleo de la tecnología y orientada hacia las personas.

Aun cuando no se consideró en este estudio, se percibe que debe trabajarse en estrategias de evaluación a distancia que permitan una adecuada valoración de las competencias desarrolladas por

los estudiantes y despejen las dudas que se ciernen en cuanto a la integridad de las condiciones de ejecución.

A mediano plazo, en el escenario de vuelta a la actividad presencial, total o parcial, la experiencia difiere de las creencias previas en las que se pensaba en estudiantes ávidos de migrar al entorno digital ante la resistencia y dificultad mostrada por parte de sus profesores. Los resultados de la presente investigación indican que el confinamiento por la COVID-19 deja fortalezas como el desarrollo de competencias digitales en el cuerpo docente, el incremento de recursos digitales y nuevas estrategias pedagógicas y de evaluación que puede pensarse que permanecerán en algún grado en el desarrollo de una educación presencial digital, en la que el empleo de los recursos digitales estén inmersos en la estrategia pedagógica, y no como un complemento.

REFERENCIAS

- ARIAS, E., ESCAMILLA, J., LÓPEZ, A. & PEÑA, L. (2020). COVID-19: Tecnologías Digitales y Educación Superior ¿Qué Opinan Los Docentes? *Banco Interamericano de Desarrollo*. CIMA. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CIMA--21-COVID-19-Tecnologias-digitales-y-educacion-superior-Que-opinan-los-docentes.pdf>
- BALLUERKA N., GÓMEZ J., HIDALGO M., GOROSTIAGA A., ESPADA J., PADILLA J. & SANTED M. (2020). Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento. Universidad del País Vasco. Recuperado de https://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticias/docs/Consecuencias_psicologicas_COVID-19.pdf
- BURKI, T. K. (2020). COVID-19: consequences for higher education. In *The Lancet. Oncology* (Vol. 21, Issue 6). Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S1470-2045\(20\)30287-4](https://doi.org/10.1016/S1470-2045(20)30287-4)
- DÍAZ, C. (17 de marzo del 2020). Primer día de cuarentena alcanza 85 por ciento de acatamiento de la población. Prensa Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de

- Gobierno. Recuperado de http://www.presidencia.gob.ve/Site/Web/Principal/paginas/classMostrarEvento3.php?id_evento=15286.
- GARCÍA-PEÑALVO, F., CORELL, A., ABELLA-GARCÍA, V. & GRANDE, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society 21 article 12*. doi.org/10.14201/eks.23013
- GONZÁLEZ N., TEJEDA A., ESPINOSA C. & ONTIVEROS Z. (2020). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por COVID-19. Recuperado de <https://www.u-planner.com/es/blog/educacion-superior-en-tiempos-de-coronavirus>
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. & BAPTISTA LUCIO, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª Ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE - IESALC. (2020). COVID-19 y Educación Superior: De los efectos inmediatos al día después. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- MENDIOLA, M. S., HERNÁNDEZ, M. P., CARRASCO, R., SERVÍN, M., HERNÁNDEZ ROMO, A. K., BENAVIDES LARA, M. A., RENDÓN CAZALES, J. C. & JAIMES VERGARA C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3). Recuperado de <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a12.pdf>
- OLMO G. (2020). Coronavirus: por qué Venezuela se quedó sin gasolina y qué consecuencias tiene en medio de la crisis por el COVID-19. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-52145210>
- REDACCIÓN DE LA VANGUARDIA (27 de abril de 2020). Universidades analizan los efectos del confinamiento en los alumnos. *La Vanguardia*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/vida/20200427/48763476531/universidades-analizan-los-efectos-del-confinamiento-en-los-alumnos.html>
- ROSARIO-RODRÍGUEZ, A., GONZÁLEZ-RIVERA, J. A., CRUZ-SANTOS, A. & RODRÍGUEZ-RÍOS, L. (2020). Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por CO-

- VID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 176-185. Recuperado de <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915>
- SAHU, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus*, 12(4): e7541. doi:10.7759/cureus.7541. Recuperado desde <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- SUN, A. & CHEN, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education: Research*. Recuperado de <https://doi.org/10.28945/3502>
- VOLERY, T. & LORD, D. (2000). Critical success factors in online education. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 216-223. <https://doi.org/10.1108/09513540010344731>
- ZAPALSKA, A. & BROZIK, D. (2006). Learning styles and online education. *Campus-Wide Information Systems*, 23(5). Recuperado de <https://doi.org/10.1108/10650740610714080>
- ZHANG, W., WANG, Y., YANG, L. & WANG, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

El rol relevante del profesor en la enseñanza a distancia en tiempos de COVID-19

AIDAELENA SMITH PERERA¹
asmith@unimet.edu.ve

MARÍA DEL PILAR CUENCA MARCANO²
maria.cuenca@unimet.edu.ve

RESUMEN

La enseñanza universitaria en línea como resultado del confinamiento responsable ha obligado a los involucrados a revisar resultados y analizar las experiencias de pocos meses en unas condiciones muy particulares para los tiempos. En este documento se presenta una reflexión sobre el importante papel del profesor en el buen desenvolvimiento de los cursos, la capacidad de adaptarse a cambios y cómo se asimilan las condiciones que se establecieron y que hubo que adoptar como propias, en un país con unas circunstancias de entorno complicadas por el deterioro de los servicios públicos, de comunicaciones y de la calidad de vida en general. Se realiza una revisión de investigaciones publicadas por expertos en la educación a distancia, presencial y combinada, y se contrasta con la experiencia propia de las autoras, para finalmente presentar un idea de la importancia relativa del profesor a cargo de cursos universitarios que originalmente son presenciales. Se fortalece la hipótesis de

1 Profesora Titular. Jefe del Departamento de Energía y Automatización, Universidad Metropolitana.

2 Profesora asociado. Directora de Escuela Ingeniería Eléctrica e Ingeniería de Sistemas, Universidad Metropolitana.

que en la medida en que el docente tenga mejor actitud ante el curso a distancia en todos los aspectos (la modalidad, el curso propiamente dicho, el entorno, etc.), la relación que establece con los alumnos es mucho más sólida y espontánea y permite un mayor involucramiento de estos en el curso y, por lo tanto, mejores resultados.

Palabras clave: educación a distancia, COVID-19.

ABSTRACT

Online university teaching as a result of responsible confinement, compulsory in some countries such as Venezuela, has forced those involved to review results and analyze the experiences of a few months in very particular conditions for the times. This document reflects on the important role of the teacher in the proper development of the courses, the ability to adapt to changes and how the conditions that were established and that had to be adopted as their own are assimilated, in a country with certain conditions environment complicated by the deterioration of public services, communications and the quality of life in general. A review of research published by experts in distance, face-to-face and combined education is made and it is contrasted with the authors' own experience to present an idea of the relative importance of the professor in charge of university courses that are originally face-to-face. After the experience and review of prominent authors on the subject of distance education, the idea is strengthened that to the extent that the teacher has a better attitude towards the distance course in all aspects (the modality, the course itself, the environmental conditions, etc.), the relationship that it establishes with students is much more solid and spontaneous at the same time allowing greater involvement of students with the course and, therefore, better results.

Keyword: distance education, COVID-19.

INTRODUCCIÓN

Las medidas tomadas por los gobiernos del mundo cuando la OMS declara la pandemia por la COVID-19 para disminuir la cantidad de contagios por el virus obligaron a instituciones educativas a plantearse la necesidad de no detener la educación como una necesidad de carácter económico y de responsabilidad con la población estudiantil (Muhamedbhai, 2020). Pero también, salvaguardar la salud de los miembros de las comunidades universitarias, exige suspender cualquier actividad en la que se concentren personas en un mismo ambiente. Tal es el caso de las actividades presenciales en las universidades venezolanas que fueron suspendidas una vez decretada la cuarentena obligatoria por el gobierno venezolano (Díaz, 2020).

Una vez que se define la necesidad de mantener la continuidad de los procesos de aprendizaje, en el contexto de una transición no planificada y con poco tiempo de preparación previa, nos preguntamos, qué papel juega el profesor en el correcto desempeño y aceptación de los cursos dictados a distancia si tiene poca preparación y experiencia en ello y, por la premura, necesita decidir por sí mismo la tecnología a usar y el diseño instruccional de sus cursos. ¿Es posible identificar los aspectos más relevantes del rol del docente para mejorar su desempeño y la aprobación de sus cursos por parte de los alumnos? Esas son las interrogantes de esta indagación que llevarán a evaluar los aspectos que los investigadores consideran importantes para un buen resultado en un curso a distancia y, una vez vivida la primera parte de la experiencia, se podrá evaluar el papel del profesor en los cursos a distancia. El cambio abrupto de modalidad en la relación profesor/alumno en Venezuela ocurrió el 15 de marzo de 2020 cuando, con motivo de la declaración de pandemia por la COVID-19 por parte de la Organización Mundial de la Salud (en adelante, OMS) y habiendo aparecido los primeros casos positivos de COVID-19 en Venezuela, se decretó el confinamiento obligatorio en el país.

Entendiendo los riesgos que con más casos mostraban otros países, la Unimet, en el contexto de una obligatoriedad de confina-

miento y estando a dos semanas de terminar el segundo período del año académico 2019-2020, decidió continuar las actividades a distancia por las semanas restantes para terminar las clases (trimestre, como se denomina internamente cada período) y, al cabo de algunas semanas más, comenzar el siguiente trimestre luego de realizar una consulta al personal profesoral. La Unimet es una casa de estudios superiores privada, sin fines de lucro, que tiene en su oferta académica seis programas o carreras de pregrado en Ingeniería. Cada carrera o programa de pregrado está diseñado para ser completado en cuatro años, y cada año académico está conformado por tres trimestres de 12 semanas.

A cuatro meses del comienzo del confinamiento obligatorio las condiciones no estaban dadas para el regreso a las aulas y al campus universitario. Los profesores, con poca o ninguna experiencia en educación virtual, tomaron las riendas de sus asignaturas y, cada uno con las habilidades con las que contaba, culminó su curso en la modalidad a distancia de la mejor manera posible. En la Facultad de Ingeniería de la Unimet solo alrededor de un 8 % de las asignaturas están diseñadas para ser dictadas de forma virtual, el resto se ofrecen en la modalidad presencial. En el contexto de la situación todavía en desarrollo, las autoras proponen un análisis del estado del arte del rol del profesor en cursos a distancia y la reflexión de la experiencia luego de los cuatro meses de confinamiento, de manera de sugerir algunos aspectos a tomar en cuenta en la actitud del docente para mejorar la relación con los alumnos en los cursos dictados a distancia.

LA ENSEÑANZA A DISTANCIA Y EL ROL DEL PROFESOR EN EL CONFINAMIENTO

La enseñanza a distancia (en la que el profesor no está en el mismo lugar geográfico que sus alumnos) ha existido desde 1800 (Sun y Chen, 2016). Su evolución ha tenido momentos importantes de cambios como cuando se hizo masivo el uso de la televisión y, particularmente importante, con la aparición de Internet. Las propuestas han

cambiado buscando que el resultado de la modalidad a distancia sea más eficiente y con mejores resultados para el estudiante.

Se presenta una revisión de la bibliografía respecto a los aspectos que los estudiosos destacan como los más resaltantes para garantizar la calidad de la enseñanza a distancia. La revisión se hace en dos momentos en el tiempo: antes del 2019 y en el lapso 2019-2020 para las publicaciones relacionadas con la enseñanza a distancia durante la pandemia de la COVID-19. Para ambas etapas se estudian los temas que señalan la importancia del profesor/instructor.

Muchas son las justificaciones para el desarrollo y búsqueda del aumento de la oferta de enseñanza a distancia (la inclusión, el ahorro en costos, el aumento de oportunidades, entre otros). Sun y Chen, (2016, citando a Moore y Kearsley, 2012), plantean que la educación a distancia es necesaria (entre otras razones) para “hacer entrenamiento de emergencia en áreas específicas”. Nadie pudo imaginar que sería una solución para momentos como los que se viven desde finales del 2019 como consecuencia de la aparición de la COVID-19 y la declaración de la pandemia por la OMS en marzo del 2020.

LOS PARADIGMAS DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA PREVIOS A LA PANDEMIA (2000-2019)

La enseñanza virtual, a distancia o en línea, con las diferentes maneras de denominarla, es una forma de enseñanza en la cual los alumnos tienen oportunidades de aprendizaje sin necesidad de estar presentes en la misma ubicación que el instructor de acuerdo con Zapalska & Brozik (2006). Plantean los autores que el crecimiento tan rápido de oportunidades y de la oferta educativa a distancia tienen un impacto profundo en las creencias que se tienen de la enseñanza y el aprendizaje. Además, los instructores deben estar conscientes de las diferencias en estilos de aprendizaje de los alumnos para ser capaces de establecer mecanismos de enseñanza que favorezcan el máximo aprovechamiento en el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con sus características.

Volery & Lord (2000) establecen que uno de los tres factores clave en la enseñanza a distancia es el profesor y que este juega el papel central en la efectividad de lo que se denomina “la entrega en línea” (*online delivery*, en inglés), porque, destacan, no se trata de la tecnología sino de la implementación instruccional de la tecnología. Hoy en día sigue estando vigente este concepto, tal como lo reflejan Sun y Chen (2016) en un estudio más reciente en el que resaltan que el aspecto más importante de la educación en línea es el desarrollo de un buen diseño del curso.

Sun y Chen (2016) plantean que para el momento, el rol del profesor en la enseñanza a distancia no había sido estudiado, sin embargo, destacan que es el docente el responsable de facilitar discusiones, dar instrucciones y retroalimentación inmediata, lo que a juicio de estos autores es de suma importancia en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Ellos indican que los profesores son importantes para garantizar la conexión con los alumnos y, como consecuencia, mantener el interés de estos en aprender.

Sun y Chen (2016) enfatizan la importancia de establecer las metas del curso a distancia, los objetivos y las expectativas que, llevados a la práctica consisten en promover la comunicación entre profesor y alumnos, la cual debe ser estimulada básicamente desde la capacidad del docente de aceptar las diferencias, entender los distintos estilos de aprendizaje, tener empatía, pasión por enseñar y el deseo del éxito de sus alumnos. Para lograr esto, los educadores deben ser atentos, dedicados y dar respuestas a tiempo a los correos, mensajes de texto y comunicaciones en general, así como la retroalimentación adecuada y a tiempo. Continúan Sun y Chen (2016) argumentando que es responsabilidad del docente lograr que los estudiantes se sientan atraídos; por eso deben ser organizados, desarrollar habilidades para suscitar discusiones y una comunicación efectiva con sus cursantes y entre sí, de manera de impulsar la creación de comunidades en torno a temas específicos. Explican que los buenos profesores en educación a distancia son aquellos que tienen el conocimiento y

las habilidades para usar y adaptarse a la tecnología; que están disponibles en línea todo el tiempo; que revisan y responden correos, mensajes y comunicaciones con preguntas, comentarios y dudas, y que corrigen rápidamente y dan retroalimentación a las evaluaciones. En el mismo trabajo, Sun y Chen (2016) afirman que la relación docente-estudiantes es la clave para el éxito de los cursos a distancia y que en la medida en que estas comunicaciones sean más frecuentes, la clase será más atractiva para el alumno, por lo tanto, se asegurará el éxito en el proceso de aprendizaje. En este desarrollo del curso, la institución tiene una gran responsabilidad en la selección de los profesores adecuados para la enseñanza a distancia, el entrenamiento y los recursos que se requieran.

En la enseñanza a distancia los cursos deben estar diseñados de tal forma que atiendan los distintos estilos de aprendizaje (Zapalska & Brozik, 2006). Una vez que se identifican los estilos de aprendizaje predominantes del grupo de alumnos, los profesores pueden mejorar sus estrategias de enseñanza para que se adapten a las necesidades de los grupos de estudiantes.

La evolución de la relación enseñanza-aprendizaje ha estado relacionada con la evolución de la transmisión de la responsabilidad del propio proceso del profesor al alumno, en el que descansa el hacerse dueños de la información y asumirla como propia, aceptar que el educador debe actuar como facilitador en el proceso de aprendizaje y que el manejo del tiempo y los recursos es una responsabilidad compartida con mucha inclinación hacia el alumno.

Para Rovai y Downey (2010), los cursos a distancia se diferencian de los presenciales en varios aspectos entre los que destacan: la interacción alumno-profesor y alumno-alumno, el manejo del tiempo y la disponibilidad del profesor, las actividades evaluadas por los aspectos de fraude y el tiempo requerido para el diseño y preparación del curso.

LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

De acuerdo con la Unesco (2020), 94 % de los estudiantes a nivel mundial fueron afectados por la pandemia, lo que representa que 1,58 mil millones de niños y jóvenes en 200 países se quedaron sin poder asistir a clases presenciales tras la declaración de la pandemia del COVID-19. En la Unimet, todo su alumnado de pre y postgrado se quedó en casa y el cuerpo profesoral tuvo que emplearse al máximo para hacer una transición a fin de continuar dictando los cursos pero a distancia.

La necesidad de mantener activos los cursos y activas las universidades durante la cuarentena, llevando los cursos presenciales a la modalidad a distancia, lo que comenzó con el ejemplo de China, el país que decretó primero el confinamiento estricto el 23 de enero del 2020 (Sahu, 2020), abrió una oportunidad para mantener dinámico el sistema educativo y romper las cadenas de contagio de COVID-19 al evitar las concentraciones de personas en las universidades.

Sin embargo, el cambio forzado de los cursos (algunos ya avanzados, otros por comenzar) del formato presencial al de a distancia, de forma urgente, sin planificación previa, no puede compararse con la acción premeditada, organizada y planificada de la creación de un curso a distancia intencionalmente (García-Peñalvo *et al.*, 2020). Plantean los autores que la digitalización de los contenidos, la sustitución de una clase síncrona presencial por una a distancia no corresponde a la implantación de un curso a distancia formalmente hablando. Se considera una solución a la emergencia que ha puesto en evidencia la necesidad de mejorar la capacitación de los docentes en nuevos métodos para el desarrollo de los cursos (Unesco, 2020), la cual debe considerar el desarrollo de competencias digitales, y de nuevas estrategias de enseñanza en torno a tres prioridades: a) mantenerse actualizados, b) traer de vuelta a la institución a los alumnos en riesgo de deserción, y c) centrarse en el bienestar social y emocional de la población estudiantil, de docencia y el personal.

Entendiendo que con la declaración de la pandemia, los cambios sobre la marcha que necesitaron hacer las universidades (y todos los centros educativos), no corresponden a una virtualización de la educación, sino a una solución al confinamiento, la pregunta sigue siendo la siguiente: ¿cómo mejorar la aceptación y el aprovechamiento a conciencia de los cursos en estas nuevas condiciones y qué papel juega el profesor para lograr esa aceptación? El docente es el responsable, en buena parte, del compromiso de los alumnos con el curso, debe ser capaz de crear empatía con ellos y tiene que aprovechar el liderazgo para lograr ese compromiso (Bao, 2020). El profesor debe crear un ambiente de acompañamiento al alumno. Algunos países integraron el apoyo psicológico en sus planes de contingencia para proporcionar respaldo al personal docente que lo requiriera, como un mecanismo para satisfacer las necesidades de sus alumnos, disminuir la tensión y el agotamiento que pueden resultar en altas tasas de absentismo, o en abandonar sus trabajos, lo que socava los esfuerzos para desarrollar la resiliencia escolar (Unesco, 2020).

Los autores citados, que analizan las experiencias de la educación en estos tiempos de pandemia, evalúan y generan propuestas para mejorar los resultados con base en las condiciones dadas. Ese es el caso del trabajo de García-Peñalvo *et al.* (2020), quienes afirman que la evaluación de los objetivos es una de las tareas más discutidas tanto en la enseñanza presencial como a distancia. Ellos presentan distintas propuestas de sistemas de evaluación del aprendizaje y hacen unas recomendaciones entre las que destacan: a) el uso de la evaluación continua, con diversificación de la evaluación; b) la eliminación de los exámenes finales de las asignaturas como una forma de evitar el fraude, c) el uso de tecnologías ya disponibles en cada institución educativa, d) la realización de pruebas orales o defensas de proyectos, e) favorecer la flexibilidad para garantizar la inclusión, y f) garantizar que, una vez se definan los métodos de evaluación para los cursos, estos deben ser comunicados oportunamente a los alumnos.

Todas estas decisiones, en el caso de la Unimet, recaen sobre el profesorado, por lo que son ellos los responsables de garantizar un sistema de evaluación justa y adecuada para las condiciones de los cursos. Los autores presentan una lista de riesgos que puestos en el contexto venezolano tienen mayor relevancia. Algunos de estos son: a) problemas de infraestructura tanto en profesores como en alumnos, b) estudiantes con necesidades especiales que deben ser atendidas, c) medidas requeridas para preservar la integridad académica, d) limitaciones tecnológicas y de comunicación y soluciones para cuando las evaluaciones tienen límite de tiempo, e) necesidad de actualizar las normativas de defensas de trabajos de grado y tesis.

García-Peñalvo *et al.* (2020) también presentan una descripción de Moodle como herramienta para la evaluación de los cursos a distancia y una descripción del alcance y potencialidades de la plataforma, por ser esta la más usada en España, coincidiendo con su uso en la Unimet.

De acuerdo con Mohamedbhai (2020), el impacto de la suspensión de actividades presenciales en las universidades del mundo ha sido tremendo, sobre todo desde el punto de vista económico y no es posible prever hasta cuándo durará la situación porque dependerá de la dinámica de la pandemia. Plantea el autor que se prevé que la sustitución de las actividades presenciales por las virtuales continúen por lo menos hasta la aparición de la vacuna contra la COVID-19. El impacto sobre la situación económica de las universidades crea un posible estado de ansiedad para el personal (profesores, administrativos y alumnado) que puede influir en el desarrollo de los cursos.

Para el 25 de marzo del 2020, 150 países cerraron establecimientos educativos como una medida preventiva para disminuir la cantidad de contagios en la población (Sahu, 2020). Las universidades son responsables por la salud de sus empleados, profesores y alumnos y por eso tuvieron la necesidad urgente de suspender actividades presenciales que significaban la asistencia al campus. Presenta Sahu (2020) una lista de los retos que enfrentan las universidades del

mundo a consecuencia de la pandemia y la necesidad de permanecer en casa para evitar la multiplicación de los contagios. Estos son:

- El paso de presencialidad a *online*, con todo lo que implica (alumnos y profesores no preparados para el reto, limitaciones de equipamiento en casa, qué hacer con aquellas actividades formativas que requieren desarrollo de habilidad práctica), siendo este un factor crítico a discutir.
- Valoración y evaluación académica. Este es el aspecto que según Sahu (2020) más se afecta al cambiar la modalidad de presencial a *online*, considerándose una tarea retadora la de rediseñar las evaluaciones para llevarlas a cabo en la nueva modalidad y mantener la integridad.
- Los alumnos internacionales, cuyo problema complejo no aplica al entorno venezolano. En el caso de la Unimet, los estudiantes cuyas familias no viven en Caracas y que, por el confinamiento y la oportunidad de estudiar desde sus ciudades originarias y evitar gastos innecesarios, decidieron volver a sus sitios y seguir estudiando, aunque con mayores limitaciones de comunicaciones y energía eléctrica. Esta situación añade complicaciones a los alumnos y profesores.
- Las restricciones de viaje que afectan la asistencia de profesores y alumnos a eventos por el peligro a los contagios.
- La salud mental afectada por la propia ansiedad que produce la posibilidad de contagiarse por el virus, la preocupación por los allegados y la responsabilidad que tienen las universidades de apoyar y brindar ayuda a su personal y alumnos en atención a los problemas de salud mental causados por la pandemia. En este caso particular, la universidad ha establecido mecanismos de apoyo a todo aquel perteneciente a la comunidad unimetana que lo requiera, brindando respaldo psicológico sin costo cuando lo necesite.

Establece Sahu (2020) que los profesores tienen la gran tarea de motivar y estimular a los alumnos, en general jóvenes con energía

y deseos de aprender, y de activarlos para promover el aprendizaje con las herramientas a distancia. Más importante que la formación docente en destrezas TIC es tener la formación pedagógica y las habilidades para conocer a los estudiantes, que permitan implementar los planes de estudio y las estrategias de aprendizaje diferenciadas. Las soluciones digitales necesitan contenido relevante, modelos de instrucción adecuados y eficaces, prácticas de enseñanza y un entorno de aprendizaje. El desarrollo docente y la profesionalización son claves para el éxito y uso seguro de la tecnología para el aprendizaje (Unesco, 2020). Las universidades, por su parte, deben estimular a profesores y alumnos a mantenerse conectados en línea en estos difíciles tiempos de la COVID-19.

La posibilidad de presentar ansiedad por evaluaciones, exámenes y proyectos que los alumnos pueden manifestar, se ve mejorada por instrucciones claras por parte de los docentes y por las posibilidades reales de que, ante cualquier dificultad, el profesor responderá de forma rápida para apoyar a sus cursantes. Un importante elemento de los sistemas educativos resilientes es su flexibilidad. El aprendizaje híbrido que ofrece flexibilidad y vías cuasi individualizadas para aprender también plantea desafíos para el reconocimiento del aprendizaje. Deben desarrollarse vínculos entre estructuras formales y no formales, incluyendo reconocimiento, validación y acreditación de conocimientos y habilidades adquiridos a través de todos los tipos de aprendizaje (Unesco, 2020).

Los maestros son fundamentales para la respuesta ante la pandemia por COVID-19, en el fomento de nuevas modalidades de aprendizaje y de educación en emergencia, manteniendo la continuidad de la enseñanza con el desarrollo de planes de estudio y el seguimiento a distancia de los estudiantes y su evaluación, en el compromiso, éxito y adaptación de los alumnos a las nuevas condiciones, y en la identificación de cursantes que requieran apoyo psicosocial, de salud o seguridad (INEE, 2020).

LA EXPERIENCIA DE CUATRO MESES DE LA TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNIMET

La transición de la enseñanza presencial a la *online* en la Unimet durante las dos semanas restantes del segundo período del año académico 2019-2020 (1920-2) se hizo apoyándose en la experiencia de situaciones previas en las que fue necesario trabajar a distancia por situaciones complejas en la ciudad debido a acciones de protesta antigubernamentales y a la desmedida acción de las fuerzas de seguridad del Estado. Esas condiciones se presentaron en los años 2014, 2016 y 2017. En ese aspecto, las dos primeras semanas del confinamiento decretado por el gobierno venezolano y asumido con responsabilidad por las autoridades universitarias, fueron llevadas a cabo repitiendo el modelo de las experiencias anteriores, por causas muy distintas pero con consecuencias parecidas debido a que el desplazamiento por la ciudad no era seguro.

Inmediatamente, finalizado este período de clases, de acuerdo con el calendario académico establecido, se presentaban las inscripciones para el tercer período regular y el desarrollo del tercer trimestre (1920-3). El propio proceso de inscripción y el trimestre mismo se presentaban con incertidumbre. Las autoridades universitarias decidieron retrasar estos procesos para definir con mayor claridad un período que se visualizaba completamente a distancia por dos razones muy importantes: la falta de gasolina y la pandemia que, aunque con pocos casos reportados hasta aquel momento, era motivo de preocupación para todos los expertos, quienes vaticinaban inquietud por el estado de los hospitales y ambulatorios en el país (Acfiman, 2020). Se hicieron consultas a la Gerencia Académica (jefes de departamentos y directores de escuelas) para decidir la pertinencia o no de empezar el período académico. Una vez acordado el comienzo, nuevas consultas definieron las asignaturas y profesores dispuestos a trabajar en la modalidad a distancia, en cursos que, en su mayoría, estaban diseñados para ser impartidos en formato presencial. En la Facultad de

Ingeniería se decidió no ofrecer aquellas asignaturas que requerían desarrollo de prácticas en laboratorio.

El inicio del trimestre fue postergado por tres semanas, a fin de permitir a los profesores la adaptación de sus cursos de forma perentoria para ser impartidos en dos posibles modalidades, cursos de aprendizaje a distancia en los que la participación del docente se realizaría de forma asíncrona y controlada requiriendo del estudiante técnicas de autoaprendizaje, y cursos virtuales que requerirían mayor interactividad entre alumnos y profesores. Cada jefe de Departamento estableció la forma que mejor se le ajustaba para hacer un seguimiento indirecto del desarrollo de los cursos y el cumplimiento de los contenidos cubiertos. Las autoridades universitarias también se mantuvieron atentas al seguimiento de los cursos y a las preocupaciones de alumnos y profesores.

El abanico de opiniones del profesorado sobre el resultado de la experiencia del trimestre a distancia, vista como inédita en la Unimet y el mundo, fue desde la insatisfacción por la actitud de los alumnos hacia sus cursos hasta el sentimiento de haber terminado sus clases con éxito. Las encuestas de satisfacción de los estudiantes son llevadas a cabo por personal de la Dirección de Capital Humano cada trimestre; las que se hicieron en la semana nueve del tercer trimestre del año académico 2019-2020 muestran agradecimiento por aquellos profesores preocupados, solidarios, atentos, y malestar por aquellos docentes cuya actitud no fue la más adecuada. Más de 1.900 encuestas coinciden en que lo que menos agradó a los alumnos del trimestre completamente a distancia fue el aspecto planteado así: “Explica oportunamente los resultados obtenidos en las evaluaciones, y si fuera el caso, indica las oportunidades de mejora”. Este aspecto se refiere a la retroalimentación del profesor a los alumnos en tiempo y claridad. Por otra parte, de todos los elementos del curso, los dos mejores percibidos entre los estudiantes fueron: “Al inicio del período, señala las competencias u objetivos a desarrollar en la asignatura” y “Es accesible y da respuesta a las dudas de los estudiantes”.

Crear compromiso con el curso para comprometer a los alumnos es una responsabilidad de muchas aristas en las que los profesores que transmiten empatía fueron los mejor evaluados. La empatía, de acuerdo con la RAE, es el “sentimiento de identificación con algo o con alguien” y ese sentimiento de empatía crea compromiso con el profesor y el curso. ¿Cómo lograrlo? La empatía parte de sentir que el profesor está comprometido, un compromiso que se percibe cuando responde preguntas a tiempo, es serio y puntual en las obligaciones que establece, crea un curso organizado con objetivos claros, construye mecanismos de evaluación y los comparte y cumple, y es receptivo a las situaciones, dudas y comentarios realizados por sus alumnos, además de ser atento.

En la experiencia en la Unimet, las habilidades con la tecnología, a pesar de las dificultades propias del país por el deterioro de los servicios, los cortes no programados de electricidad y una conectividad a Internet de entre las peores de Latinoamérica, no fueron razones para la percepción de satisfacción o insatisfacción por parte de los alumnos. Para los profesores esta situación se pudo manifestar como una frustración por el retributo que significó. Se reconoció el esfuerzo a quienes de alguna manera u otra hicieron lo mejor que pudieron y entendieron que las dificultades estaban en ambos lados y que tanto cursantes como docentes vivimos una realidad parecida.

ROL DEL PROFESOR A DISTANCIA DURANTE LA PANDEMIA

Luego de realizada la revisión de publicaciones y de haber experimentado el cambio para llevar los cursos presenciales a cursos a distancia, podemos recomendar los siguientes aspectos a trabajar: esforzarse y mejorar para crear una mayor conexión de los alumnos con las asignaturas y sus contenidos que incluyen el establecimiento de una programación clara, visible y disponible del seguimiento del curso; respetar los horarios establecidos para los encuentros, clases y consultas, que además sean periódicos y en los que el profesor promueva una dinámica clara; favorecer la participación e integración

de los alumnos entre sí y con el profesor; para que la participación sea más fluida, escuchar y apoyar a los estudiantes, estando atentos a limitaciones de conexión y servicios e impulsando soluciones a las dificultades, y por último, responder a tiempo correos, mensajes, llamadas y cualquier otra forma de comunicación en los horarios y días acordados.

El éxito de un curso a distancia en tiempos de confinamiento depende en gran medida de la habilidad que tienen los profesores en comprometer a los alumnos con el curso y sus contenidos. Lograr el compromiso de los estudiantes se basa en la capacidad de los docentes de adaptarse a las situaciones y asumir como propia la necesidad de seguir adelante con los cursos, aún en el confinamiento más estricto y con servicios básicos y de comunicaciones limitados.

La experiencia y los resultados arrojados demostraron en las evaluaciones que los alumnos percibieron mejor a profesores y cursos en los que los docentes mostraron interés y compromiso, inclusive en los casos de educadores con limitaciones tecnológicas serias o con poca disponibilidad de Internet.

REFERENCIAS

- ACFIMAN (2020). *Assessment of potential impact of COVID-19 on the Venezuelan population*. Recuperado de <https://acfiman.org/2020/04/02/assessment-of-potential-impact-of-covid-19-on-the-venezuelan-population/>
- BAO, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behaviour & Emerging Technologies*.
- DÍAZ, C. (17 de marzo de 2020). Primer día de cuarentena alcanza 85 por ciento de acatamiento de la población. Prensa Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno. Recuperado el 4 de agosto del 2020 desde http://www.presidencia.gob.ve/Site/Web/Principal/paginas/classMostrarEvento3.php?id_evento=15286.

- GARCÍA-PEÑALVO, F. J., CORELL, A., ABELLA-GARCÍA, V. & GRANDE, M. (2020). Online Assessment in Higher Education in the Time of COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*.
- INEE (2020). Interagency Network for Education in Emergency. Supporting teachers in crisis contexts during COVID-19. <https://inee.org/system/files/resources/COVID-19%20Webinar%20Series%20-%20Webinar%205.pdf>
- JIJUN, Y., JIALONG, R. O. & CHANGQIAN, X. (2020). *What Role Should Teachers Play in Online Teaching during the COVID-19 Pandemic? Evidence from China*. Recuperado de <http://scineer.bonoi.org/>. http://scineer.bonoi.org/sites/default/files/files/Article2_SIEF-V5N2-31March2020-JJY.pdf
- MOHAMEDBHAI, G. (2020). COVID-19: What consequences for higher education. *University World News*.
- ROVAI, A. P. & DOWNEY, J. R. (2010). Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. *Internet and Higher Education*.
- SAHU, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus*. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- SUN, A. & CHEN, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education: Research*. Recuperado de <https://doi.org/10.28945/3502>
- UNESCO (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond (August 2020). https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- VOLERY, T. & LORD, D. (2000). Critical success factors in online education. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 216-223. <https://doi.org/10.1108/09513540010344731>
- ZAPALSKA, A. & BROZIK, D. (2006). Learning styles and online education. *Campus-Wide Information Systems*, 23(5). <https://doi.org/10.1108/10650740610714080>
- ZHANG, W., WANG, Y., YANG, L. & WANG, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

Hacia la virtualidad académica humanizada

MARÍA NATALIA OCHOA BATTISTINI¹
mochoa@unimet.edu.ve

NANCY GUTIÉRREZ²
ngutierrez@unimet.edu.ve

RESUMEN

Esta investigación cualitativa documental descriptiva, propone definir la noción de humanización académica en la virtualidad, y para ello indaga sobre las competencias socioemocionales como elementos esenciales en dicha humanización; parte para ello de la inteligencia emocional, las competencias socioemocionales, y destaca las competencias reflexivas del conocimiento, la capacidad de escucha y el manejo del lenguaje. Esas tres competencias se describen en función de dos de las cinco dimensiones propuestas por Goleman (1995): la autoconciencia y la empatía. Entre las consideraciones finales de la investigación, se observa la inminente necesidad de realizar un cambio en la pedagogía y en nuestros diseños instruccionales para impulsar las competencias socioemocionales, la reflexiva del co-

1 Universidad Metropolitana. Terrazas del Ávila-Apartado 76819. Caracas 1070 Venezuela. T./ Fax: 58-212-2403200. mochoa@unimet.edu.ve. Departamento de Inglés, Universidad Metropolitana. Caracas, Venezuela.

2 Universidad Metropolitana. Terrazas del Ávila-Apartado 76819. Caracas 1070 Venezuela. T./ Fax: 58-212-2403200. ngutierrez@unimet.edu.ve. Departamento de Lingüística, Universidad Metropolitana. Caracas, Venezuela.

nocimiento, la capacidad de escucha y el manejo del lenguaje tanto en docentes como en estudiantes en ambientes virtuales.

Palabras clave: competencias socioemocionales, inteligencia emocional, virtualización académica, humanización académica.

ABSTRACT

This descriptive qualitative research is aimed at defining the concept of academic humanization in virtuality by examining socioemotional competencies as an essential element in humanization, beginning with the concepts of Emotional Intelligence and socio-emotional competencies, emphasizing the emotional self-awareness, the ability to listen and the use of language. These three competencies are described on the basis of two of Goleman's five dimensions (1995), self-awareness and empathy. Among our final considerations, an imminent necessity emerges for a change in Pedagogy and in our instructional designs with the purpose to promote the social emotional competencies, the emotional self-awareness, the ability to listen and the use of language in teachers and in students within virtual environments.

Keywords: socio-emotional competencies, emotional intelligence, academic virtualization, academic humanization.

INTRODUCCIÓN

En tiempos de incertidumbre y desánimo surgen oportunidades y cambios, y en el campo de la educación la ola digital que nos envuelve nos empuja al mismo tiempo a *surfear* sus aguas turbulentas; son tiempos vertiginosos que demandan nuestra atención en la construcción de competencias que acompañen el noble ejercicio de enseñar. En todo cambio en el que interviene la presencia del hombre, se da por hecho una transformación que bien pudiera ser física, aunque la mental, creemos, ocuparía el principal evento en dicha transformación.

La situación sanitaria pública actual por razones de la COVID-19 ha generado una transformación en la sociedad de manera inmediata, cambiando rutinas y estilos, que posiblemente se mantendrá con proyección a futuro. De este cambio no escapa la educación a nivel superior, que ha tenido que buscar y encontrar oportunidades para que el ser humano, componente *sine qua non* de las sociedades –en la figura del docente y del estudiante–, haya tenido que adaptarse y hacer ajustes considerables en sus estrategias académicas.

La Unesco en su iniciativa “Los futuros de la educación. Aprender a transformarse” plantea una reinención en la educación en función de cómo “el conocimiento y el aprendizaje pueden determinar el futuro de la humanidad” (s.f.). Y es así como el Informe Mundial de 2021 tiene previsto un matiz humanístico, fundamentado en documentos previos como “Aprender a ser: la educación del futuro” (1972), “La educación encierra un tesoro” (1996), “Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?” (2015), y en ese matiz humanístico se procurará una transformación de la educación, una reinención que requiere el cultivo de las cualidades internas de los agentes de esta transformación: padres, maestros y estudiantes.

Esta transformación conlleva la preparación de un ciudadano en las denominadas competencias blandas del siglo XXI en las que destacan los valores y las actitudes sociales, así como la gestión del conocimiento, y que deben considerar “tres componentes principales: 1) desarrollar las competencias necesarias a lo largo de la vida; 2) usar de manera eficaz las competencias en el trabajo y en la sociedad, y 3) fortalecer la gobernanza de los sistemas de competencias” (OCDE, 2019, p. 45). Asimismo, la Unesco (2021) anticipa que tales competencias “ocupan un lugar central en la transición de la escuela al trabajo y deberán replantearse profundamente a la luz de realidades de la actividad laboral que probablemente sean radicalmente diferentes en 2050” (p. 9).

El migrar de la modalidad presencial a la virtual toma su tiempo en esquematizar un plan de acción de cambio y en desarrollar-

lo, para luego ponerlo en práctica y aplicar su posterior revisión. Sin embargo, esta situación sanitaria pública no dio mucho margen para reaccionar y trabajar sobre ese plan de acción de cambio. Tanto docentes como estudiantes tuvieron que tomar una decisión inminente y seguir adelante con la transformación o esperar a que todo pasara hasta regresar a puerto seguro. En dicho cambio repentino a la virtualización se estima que ocurrieron ajustes tecnológicos, pero habría que detenerse a observar en detalle esos ajustes mentales en las figuras de las competencias socioemocionales.

El desarrollo de competencias reflexivas de autoconocimiento, así como del manejo del lenguaje y de la capacidad de escucha, son parte de lo que debemos integrar en la práctica virtual. No se trata exclusivamente de transmitir conocimientos académicos mediante la educación virtual, sino que también se nos exige integrar el desarrollo de estas competencias socioemocionales y desplegarlas. La universidad debe impartir conocimientos útiles para toda la vida, pero el reto que se plantea en medio de este ambiente disruptivo es el de explorar y estimular ambientes confiables, creativos y flexibles que propicien la sensación de logro a corto y mediano plazo y promuevan un impacto significativo en la comunidad. Es inminente la necesidad de detenernos y reformular nuestra tarea para descubrir, redescubrir y entender todas esas hendijas ocultas que son parte de la naturaleza humana y que debemos conocer para sortear las barreras que se asoman en la travesía hacia la que nos enfilamos: el desarrollo de una nueva y enriquecedora pedagogía de la educación virtual universitaria.

Entonces, es tarea del docente no solamente adaptar lo instruccional, organizacional y operativo al nuevo modelo, sino, y fundamentalmente, humanizar su proyección y no dejar que solo la tecnología haga su trabajo; acercarse al estudiante, utilizando todos los medios tecnológicos de los que dispone, haciendo énfasis en la comunicación afectiva que estos espacios virtuales reclaman para mejorarlos y enriquecer la tarea académica. De lo que se trata, pues,

es de identificar y comprender estos ambientes virtuales y su humanización académica en toda su diversidad e intentar sacar la mayor riqueza de su complejidad.

MÉTODO

La presente investigación, de carácter cualitativo y de tipo documental descriptivo, busca definir la humanización académica frente a la virtualización, por lo que se abordó la conceptualización de las competencias socioemocionales en los estudiantes y docentes a partir del concepto de inteligencia emocional, desde la perspectiva de los autores Mayer y Salovey (2007), Goleman (1995), Bisquerra (2007) y Scharmer (2018), quienes resaltan las competencias reflexivas del conocimiento, de la capacidad de escucha y del manejo del lenguaje. Esas tres competencias están representadas en dos de las cinco dimensiones propuestas por Goleman (1995), vale decir, la autoconciencia y la empatía.

Para esta investigación, se tomó el modelo que propone Goleman (1995) en el que resalta cinco dimensiones: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y destreza social. De dichas dimensiones, se optó por dos de ellas: empatía y autoconciencia, en razón de que se encuentran comprendidas dentro de las competencias de capacidad de escucha, manejo del lenguaje y de autoconocimiento (véase Tabla 1), competencias puntuales en esta investigación.

Asimismo, se consideraron las ideas sobre la educación de Marina (2010), una visión filosófica de la convivencia en la virtualidad de Maturana y Paz Dávila (2010), y la propuesta de la ontología del lenguaje de Echeverría (2010). Además, se conceptualizaron los términos humanización y virtualización académica por estar estrechamente vinculados a la investigación, expuestos por Rendón Uribe (2015), Peña Sánchez (2010) y Scharmer (2018).

Tabla 1. Competencias socioemocionales para una virtualidad académica humanizada

Competencias socioemocionales	Dimensiones
Capacidad de escucha	Empatía
Manejo del lenguaje	
Autoconocimiento	Autoconciencia

Fuente: Creación propia para esta investigación.

En correspondencia con el tipo de investigación, su diseño consistió en una primera fase de revisión de la literatura y las propuestas de los autores mencionados como estudio general previo; en una segunda fase se abordaron la conceptualización y el análisis de las dimensiones empatía y autoconciencia y de las competencias socioemocionales capacidad de escucha, manejo del lenguaje y de autoconocimiento, partiendo de tres interrogantes, para luego, en una tercera fase darles respuesta y concluir.

En este sentido, surgieron las siguientes interrogantes para esta investigación: ¿cómo lograremos en las actuales circunstancias de cambio que los estudiantes perciban esa transformación educacional en aras de una competencia socioemocional sana?, ¿cómo podemos optimizar que el logro de las competencias socioemocionales en los docentes y estudiantes trascienda en positivo a una migración a la virtualidad?, ¿cuál es la importancia del desarrollo de competencias socioemocionales en docentes y cómo influye en el aprendizaje integral de los alumnos?

CONCEPTUALIZACIÓN Y DISCUSIÓN

En el informe *Education in the time of COVID-19 and beyond*, presentado por el secretario general de las Naciones Unidas, Antonio Guterres (agosto, 2020), entre las recomendaciones, en el cuarto ámbito, “Replantear la educación y dinamizar el cambio positivo en materia de enseñanza y aprendizaje”, se recomienda como una de

las soluciones “velar por el bienestar social y emocional de alumnos, profesores y demás personal docente” (Guterres, 2020). Esta es otra muestra más que refuerza la finalidad de esta investigación por cuanto de sus resultados se espera definir la humanización académica en la virtualidad con impacto en la sociedad, en lo que se refiere a la migración de la educación presencial hacia la virtual, por lo que se estima necesario el fomento de las competencias socioemocionales en los docentes y los alumnos en los programas académicos de educación superior.

Cuando nos planteamos el cambio hacia la virtualización, se suelen transferir los diseños que tenemos en la educación presencial olvidando que esta transformación amerita una modificación importante en la pedagogía. Es importante que nuestro foco se centre no solo en cómo utilizar los recursos tecnológicos más apropiados para mejorar la tarea educativa sino en la relación docente-alumno, alumno-docente. Es poco lo que conocemos sobre la diferencia entre la pedagogía y el desempeño de un profesor presencial y de uno que se ejercite en la modalidad virtual. La complejidad que implica el uso de nuevos recursos tecnológicos y el mecanismo y funcionamiento en el ámbito en que estos se desarrollan, invitan a reflexionar sobre la pedagogía que debemos abrazar para lograr una metodología que pueda, de alguna manera, utilizar esa modalidad y convertirla en un recurso amigable, productivo y eficaz en este ya difícil proceso, y que procure una repercusión en el individuo como docente y como alumno, y por ende en la sociedad.

El ser humano, como centro de este aprendizaje, debe ser el integrante más importante de esta pedagogía. Según Delors (1996), se han propuesto cambios en el paradigma educacional; se ha hablado de la necesidad de que el estudiante gestione su propio aprendizaje y lo construya junto a otros, que necesitamos, como sostiene Cabero (1996), citado en Blázquez Entonado (2001):

un alumno más preocupado por el proceso que por el producto, preparado para la toma de decisiones y elección de su ruta

de aprendizaje. Un alumno en definitiva preparado para el autoaprendizaje, lo cual abre un desafío a nuestro sistema educativo, preocupado por la adquisición y memorización de información, y la reproducción de la misma en función de patrones previamente establecidos (Cabero, 1996, citado en Blázquez Entonado, 2001, p. 26).

Al seguir estas premisas, y frente al reto que se nos presenta, es urgente repensar nuestros diseños instruccionales y comenzar a ocuparnos del ser humano que tenemos al frente. Es preciso integrar aspectos importantes en esta nueva manera de enseñar. Ante todo, tenemos que considerar la presencia de nuestro alumno como un individuo que, además de su capacidad cognitiva, de su capacidad de memoria y de resolver problemas, tiene emociones con las cuales debe conectarse y conocerlas para poder gestionarlas.

Dentro de este marco de acción surge la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales tanto de los docentes como de los alumnos. Con el fin de hacer de nuestras clases espacios enérgicos y productivos tanto en la adquisición del conocimiento como en la formación de un crecimiento personal asertivo, es necesario incluir el desarrollo de competencias socioemocionales que acompañen al estudiante y le enseñen a manejar y controlar sus emociones para así lograr establecer relaciones más estables, productivas y enriquecedoras para su bienestar personal y profesional y que, por ende, influya en la sociedad. El docente, a la vez, debe estimular estas competencias en el aula siendo más flexible y tolerante para resolver conflictos que se puedan presentar, estableciendo un espacio constructivo y dialógico que promueva el bienestar.

La Universidad Metropolitana acoge las ideas sobre la educación del Informe Delors (1996b), cuando expresa que

debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión;

aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” (Delors, 1996b, p. 1).

En este sentido, Lombao (2007, p. 22) señala que en particular la Universidad Metropolitana se plantea como propósito:

Formar en los estudiantes un profundo sentido de responsabilidad social y compromiso con la sociedad en general y con la comunidad a la que pertenecen; formarlos como ciudadanos participativos y emprendedores que contribuyan efectivamente a la construcción de una sociedad justa, solidaria, democrática y al desarrollo humano sostenible del país, al fomento del capital social y de una cultura de paz (citado en Formación Social y Servicio Comunitario, 2007, p. 3).

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

En cuanto a la clasificación de las competencias socioemocionales, no se consigue unificación sino que estas varían de acuerdo con el enfoque de cada autor. En ese sentido, tenemos la clasificación que le dan Mayer y Salovey (2007), Goleman (1995), Bisquerra (2007) y Scharmer (2018).

Para hablar de las competencias socioemocionales se hace necesario abordar el tema de la inteligencia emocional. Mayer y Salovey (2007), quienes introdujeron por vez primera el concepto de inteligencia emocional, señalan que la inteligencia y las emociones van de la mano, que no pueden desvincularse. Según Salovey, Brackett y Mayer (2007), a las emociones se les tiene como una de las tres clases fundamentales de las funciones cerebrales. Tales clases se distinguen como motivación, emoción y cognición. En cuanto a la motivación, esta surge en respuesta a los estados corporales internos y es responsable de dirigir el organismo en pro del logro de actos sencillos

para cubrir necesidades básicas. Las emociones se orientan a la respuesta entre el ser humano con su ambiente. La cognición le permite al ser humano aprender del ambiente para poder resolver problemas que aparezcan en situaciones nuevas. Estos tres elementos actúan de manera integrada en el ser humano.

Por su parte, Salovey, Brackett y Mayer (2007) señalan que de manera abstracta la inteligencia predice el logro y el éxito, en particular en el ámbito académico. Sin embargo, se ha demostrado que no necesariamente el ser humano que tenga un rendimiento académico excelente logrará éxito en el desempeño personal y profesional. Tal como lo refleja Goleman (1995), citado por el Equipo de Expertos de la Universidad Internacional de Valencia (2018):

la inteligencia de una persona no depende solo de los conocimientos o habilidades que tenga en ámbitos como la lengua o las matemáticas, sino que existen otros tipos de inteligencia que se deben considerar. No basta con tener un coeficiente intelectual alto, sino que es necesario tener otra serie de habilidades.

Es preocupación reiterada en las personas que trabajan en el ámbito educacional, incluir el desarrollo de las competencias socioemocionales en sus programas académicos, con miras a optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los docentes y estudiantes para que alcancen una auténtica trascendencia. En ocasiones esta inquietud se pierde dentro de nuestras rutinas académicas, por la continuidad del concepto tradicional que algunos tienen de la inteligencia, las considerables exigencias curriculares y los cambios que reclaman nuestros programas, tal como lo expresa Criollo (2007), citado en Sepúlveda-Romero (2019), cuando expresa:

muchos docentes se han quedado únicamente en lo instruccional, organizacional, operativo y en las competencias, sin un criterio que enfatice que este debe acercarse al estudiante para

utilizar todos los medios con los que dispone la tecnología en la actualidad (p. 3).

Las emociones son el eje en donde se construye la personalidad y cada individuo responde de acuerdo con sus necesidades, capacidades, experiencias y emotividad. Es así como el ser humano, llámese docente o estudiante, requiere de acercamiento, requiere de las competencias socioemocionales para lograr con éxito su desempeño, con mayor razón, en los recientes ambientes virtuales. Más aún, Goleman (2008) se refiere a la emoción como a un “sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos, y el tipo de tendencia a la acción que lo caracterizan” (Goleman, 2008, p. 242).

Por otra parte, para Goleman y Boyatzis (2008), quizás el descubrimiento de las neuronas espejo en áreas dispersas del cerebro ha sido uno de los avances más importantes de la neurociencia, porque cuando detectamos las emociones de otra persona mediante sus acciones, nuestras neuronas espejo reproducen esas emociones. En este sentido, ellos señalan:

Las neuronas espejo tienen una importancia especial dentro de las organizaciones debido a que las emociones de los líderes impulsan a sus seguidores a reflejar esos sentimientos y hechos. Los efectos de activar el sistema de los circuitos neuronales en los cerebros de los seguidores pueden ser muy potentes (Goleman y Boyatzis, 2008, p. 4).

Por lo que si los líderes buscan lograr el mejor resultado en sus empleados, es necesario que continúen siendo firmes pero mediante estrategias que procuren un entorno positivo en ellos. Asimismo, se puede pensar que las neuronas espejo actuarán en los estudiantes al detectar emociones en sus docentes que les conecten con su desempeño en los entornos virtuales hoy por hoy más vigentes.

Los conceptos de inteligencia y la acepción del término inteligencia emocional, que se ha popularizado en el lenguaje, nos per-

miten observar el cambio que ha ocurrido en el concepto de inteligencia como la capacidad de pensar y razonar y su relación con el pensamiento abstracto, teórico, científico y académico, y la reciente acepción de las nuevas inteligencias, entre ellas, la interpersonal, intrapersonal, social y emocional que se refieren a la capacidad que tienen las personas de adaptarse a diferentes circunstancias en donde se generan emociones y distintos sentimientos, relaciones y estados de ánimo.

Esto nos lleva a destacar que Salovey y Sluyter (1997), citados en Bisquerra (2007), “identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol” (p. 66), las cuales coinciden con los cinco dominios contenidos en el concepto de inteligencia emocional que promueve Goleman (1995):

Nuestra inteligencia emocional determina la capacidad potencial de que dispondremos para aprender las habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes cinco elementos compositivos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación (p. 33).

Siete años más tarde, Goleman, Boyatzis y Mckee (2002) revisan la propuesta y se decantan por solo cuatro dominios: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones; pero para la presente investigación, se opta por dos de la primera propuesta, autoconocimiento o conciencia de uno mismo y empatía, por cuanto se considera que la humanización académica en la virtualidad requiere de esa conexión emocional más allá de la conectividad tecnológica y los meros planes académicos.

Siguiendo este orden de ideas (la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) OCDE (2001), citada en Repetto Talavera y Pena Garrido (2010), define la “educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para prepararles a la vida adulta” (p. 83). Repetto (2007, citado en Bisquerra,

2002), define el término competencia como “el dominio de un conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para el ejercicio de un rol profesional y de sus funciones correspondientes, con cierta calidad y eficacia” (p. 94), y entre las competencias se consideran las socioemocionales, justificadas en la inclusión de estrategias para mejorar la formación del alumno y procurar una mejor calidad en su desempeño personal y educativo.

Por otra parte, Rendón Uribe (2015) define las competencias socioemocionales como las “actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problemáticas” (p. 240). Y agrega que la “competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad” (Rendón Uribe, 2015, p. 240). Asimismo, refiere Rendón Uribe (2015) que la competencia emocional conlleva un espectro cognoscitivo, otro actitudinal y uno conductual. De allí que pone en acción y de manera integrada los tres pilares del saber; es decir, el saber ser, el saber conocer y el saber hacer, en todos y cada uno de los ámbitos en los que interactúa el ser humano, identificados por Delors (1996), en su Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, como:

aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1996, p. 1).

Es así como la nueva pedagogía demanda un trabajo de cocreación basado en la escucha y el respeto, donde la función del docente debe adaptarse a los nuevos roles que tendrá que ejercer. En este sentido, Bisquerra (2007) señala que “las transformaciones acontecidas en el entorno empresarial, sumadas a las necesidades sociales

vinculadas a estos cambios, inducen a reconocer la necesidad de otro tipo de competencias” (p. 64), lo que lleva a pensar que dadas las transformaciones generadas por la migración de los programas curriculares de la presencialidad a la virtualidad como consecuencia de la situación sanitaria pública por razones de la COVID-19, se hace urgente reconsiderar en los nuevos entornos virtuales la competencia socioemocional en los estudiantes y docentes. Dentro de estas competencias, Echeverría (2010) señala que “El escuchar valida el hablar” (p. 142). La escucha es lo que valida toda la comunicación humana, lo que le da sentido al hablar.

CAPACIDAD DE ESCUCHA

La escucha lleva las riendas de todo el proceso de comunicación. La idea que tenemos en nuestros días sobre la comunicación, “noción heredada de la ingeniería de la comunicación y desarrollada por C. Shannon, entre otros, se refiere a la comunicación entre máquinas –esto es entre un transmisor y un receptor” (Echeverría, 2010, p. 143). En la comunicación humana surge un elemento que va más allá de la emisión de un mensaje y del receptor que lo recibe: el sentido. En palabras de Echeverría (2010): “La forma como hacemos sentido de lo que se dice es constitutiva de la comunicación humana. Y es un aspecto fundamental del acto de escuchar” (p. 143).

De allí que la escucha humana trasciende lo que se dice. En otras palabras, escuchamos cuando “a partir de nuestra capacidad biológica de oír sonidos, somos también capaces de remitir esos sonidos a un dominio consensual en el que, para una comunidad determinada, ellos se ven iluminados de sentido” (Echeverría, 2010, p. 161). Estos sonidos que oímos son los que ofrecen la posibilidad de “coordinar acciones conjuntamente y coordinar la coordinación de acciones” en palabras de Echeverría (p. 161). Es decir, lo que hablamos, lo que escuchamos, las conversaciones que mantenemos con otros y con nosotros mismos, definen el mundo de acciones que podemos hacer posible. La empatía que sentimos hacia nuestro interlocutor, el len-

guaje que usamos, la autonomía respetuosa hacia quien nos habla, o escucha activa, son elementos que nos llevan a una convivencia más efectiva y de mayor bienestar, elementos que deben estar presentes junto a la práctica de las competencias socioemocionales en nuestra actuación académica. Por ende, el manejo del lenguaje va atado a la escucha como recurso esencial en estos espacios virtuales, ya que el lenguaje habita en la interacción humana y se desarrolla en un consenso social.

MANEJO DEL LENGUAJE

Somos seres lingüísticos, dice Echeverría (2010), de allí que vivimos en el lenguaje. Es a través del lenguaje que le damos sentido a nuestra existencia, y es también desde el lenguaje que nos es posible reconocer la importancia de “dominios existenciales no lingüísticos” (p. 21). Además, agrega, “el lenguaje es generativo” (Echeverría, 2010, p. 33); es decir, a través del lenguaje creamos cosas, hacemos cosas. Al contrario del pensamiento cartesiano, este autor expresa que no describimos lo que pasa en el mundo exterior, no hablamos sobre las cosas que observamos, lo que llamamos realidad, sino que hacemos que las cosas sucedan, y esto lo hacemos a través del lenguaje.

El lenguaje es recursivo; el lenguaje nos hace ser seres reflexivos que podemos cuestionarnos, interpretarnos, buscar explicaciones. Podemos, además, hablar sobre el lenguaje, un metalenguaje, un lenguaje para hablar del lenguaje, y, como refiere Echeverría (2010), “los seres humanos, por ser seres lingüísticos, poseen la capacidad de proveer razones para todo lo que acontece” (p. 191).

AUTOCONOCIMIENTO

Goleman (1996, citado en Alviárez y Pérez, 2009), señala que es necesario conocer las emociones; es decir, tomar conciencia de lo que se está sintiendo, reconocer los sentimientos. Y, esto se refiere a la conciencia emocional, a la autoevaluación precisa y a la confianza en

uno mismo. Los que tienen esta habilidad son capaces de controlar mejor los sucesos que ocurren en su vida. Asimismo, Goleman (1996) plantea que la inteligencia emocional tiene un componente intrapersonal, que incluye la capacidad para la identificación, la comprensión y el control de las emociones en relación con uno mismo; la autoconciencia y el autocontrol, y el componente interpersonal que tiene que ver con la capacidad de comprender las emociones de los otros, que se relaciona con la empatía, y la capacidad de mantener habilidades sociales.

Dentro del mismo hilo conductor, encontramos las ideas de Scharmer (2018), *Senior Lecture* del Massachusetts Institute of Technology (MIT), en los fundamentos de la Metodología U, la cual se enfoca en la transformación sistémica del individuo y la sociedad y propone generar la escucha empática y generativa para conocer y conectarnos con las bases más profundas de nuestro ser, comenzando con el reconocimiento de nuestras emociones, liberando el proceso reflexivo que nos limita y entorpece la conexión con los otros, y abrazando al otro en esta escucha activa con una mente, un corazón y una voluntad abiertos hacia posibilidades de transformación (Scharmer, 2007).

Hemos visto cómo en las competencias del manejo del lenguaje y de la escucha todo nos transporta al autoconocimiento. Los seres humanos, el “ser ontológico” (Echeverría, 2010, p. 173), compartimos una manera de ser común. “Los seres humanos no tienen una esencia fija. Lo que es esencial en ellos es el estar siempre constituyéndose, estar siempre en un proceso de devenir” (Echeverría, 2010, p. 173). Esto quiere decir que somos diferentes pero compartimos los elementos básicos que nos hacen seres humanos; sin embargo, resolvemos nuestros misterios y nuestros problemas de variadas maneras. Y, es debido a esa característica que podemos entender a otros; nuestro ser ontológico nos lo permite. El hecho de ser diferentes clama por la escucha. A fin de escuchar debemos separarnos de nosotros mismos para, desde nuestro autoconocimiento, darnos cuenta de que hay otros con variadas formas de ser, diferentes a no-

sotros, y así generar una apertura empática desde el corazón y desde nuestra voluntad, para comprenderlos, respetarlos y amarlos.

EMPATÍA

Según Goleman (2008), la empatía repara en los sentimientos ajenos, en saber cómo decir las cosas, cómo actuar y entender el punto de vista de cada uno de los miembros del equipo. Al estar en consonancia con lo que los otros sienten, una persona con inteligencia emocional puede decir y hacer lo que es apropiado, puede calmar los miedos, calmar la ira o atraer buenas emociones. La empatía se relaciona con la amabilidad, la habilidad de escuchar y responder apropiadamente. Por su parte, Repetto Talavera y Pena Garrido (2010) reseñan la primera definición de empatía concebida por Titchener en 1920 quien la utiliza

para referirse a una especie de imitación física del malestar del otro, que evoca el mismo sentimiento en uno mismo. Repetto (1977) señala que, a diferencia de la palabra simpatía que etimológicamente hace referencia a sentir con, el constructo empatía habla de sentir en, sentir desde dentro del otro (p. 88).

Es decir, la empatía es la capacidad de un individuo de ponerse en el lugar del otro, desde el conocimiento de sus sentimientos, pensamientos y acciones, mientras que la simpatía se basa en responder emocionalmente y en la capacidad de percibir los estados emocionales de otra persona. Diríamos que la primera compromete nuestra voluntad y la segunda es simplemente una respuesta basada en la emoción.

Es evidente que las emociones son relevantes para dirigir cualquier proceso educativo. Estas habilidades deben ser cultivadas y fortalecidas especialmente en momentos de cambios drásticos que esta transformación demanda, de allí que los que dirigen el proceso educativo deben ser competentes en el manejo de emociones disruptivas, mantener el foco y ser capaces de pensar claramente bajo

presión. Esto se vincula con otra dimensión, la conciencia de uno mismo, según propuesta de Goleman, Boyatzis y Mckee (2002).

AUTOCONCIENCIA

La conciencia emocional se relaciona directamente con la autoconciencia, que de acuerdo con Bisquerra y Pérez Escoda (2007) es la “capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (p. 70). Y agregan los autores que es:

la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos, y contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007, p. 71).

Esto implica estar conscientes de las diversas emociones que pueden experimentarse, saber utilizar el lenguaje emocional apropiado y la capacidad para percibir las emociones en los demás, o lo que es decir, la empatía.

HUMANIZACIÓN ACADÉMICA

Después de analizar el proceso de cambio de la “hominización” hacia la “humanización”, y de entender la humanización plena como conciencia, Carbonell y Hortola (2013) llegan a la conclusión de que “entre un millón y medio millón de años [atrás] aparece una nueva característica que nos marcará para siempre y que está en la base del ensayo evolutivo del H. sapiens: la humanización” (p. 10). Desde la perspectiva actual, estos autores entienden por “humanizarse” el proceso de singularidad evolutiva que nos ha llevado a la conciencia operativa. La humanización

es la emergencia de la inteligencia operativa, producto de su socialización. Es la adquisición de la capacidad de pensar sobre nuestra inteligencia, de entender el proceso de la vida y de adaptarse al entorno a través del conocimiento, la tecnología y el pensamiento (Carbonell y Hortola, 2013, p. 10).

Refiriéndose a la inteligencia humana, Marina (2010) señala que “el único mecanismo posible para el cambio tan rápido que dio lugar al Homo sapiens, es la transmisión cultural” (p. 177). Este es “un proceso evolutivo que permite a los organismos individuales ahorrar tiempo y esfuerzo, así como evitar riesgos, aprovechando los conocimientos y las habilidades preexistentes de otros miembros de su especie” (p. 178), y agrega que “quizás el gran cambio de la inteligencia humana se dio cuando adquirió la capacidad de comprender las intenciones de los demás, una habilidad que el niño posee desde los nueve meses” (Marina, 2010, p. 178).

El término humanización definido por Freire (1970, 1982), en Salazar (2013), se refiere al “proceso de llegar a ser más completamente humanos como personas sociales, históricas, pensantes, comunicadoras, transformadoras y creativas, que participan en y con el mundo” (p. 126). Por ende, la pedagogía en la virtualidad debe ser significativa y conectarse con los cambios que esta modalidad demanda, comprometiendo a los alumnos en su proceso de aprendizaje, dándoles la oportunidad de que ellos gestionen lo que aprenden de tal manera que puedan transformarlo.

En la búsqueda de la humanización, Salazar (2013) señala que el desarrollo integral de la persona es esencial para la humanización, la negación de la humanización de otros es la negación de la nuestra; esta es una tarea individual y colectiva hacia la conciencia crítica. Por lo que los docentes son responsables de promover un mundo más humano a través de sus principios y prácticas pedagógicas.

Una educación humanizada se basa en la pedagogía que los docentes produzcan para influir, fluir y coexistir dentro del contexto sociopolítico y en las prácticas de los profesores líderes, estudiantes y

miembros de la comunidad educativa. Con este fin, el foco debe estar en las experiencias del aprendiz, sus realidades y creencias, y hacia allí deben apuntar las prácticas pedagógicas en ambientes virtuales. Es decir, la empatía, entender las intenciones y los sentimientos de los demás son parte importante de la humanización académica en la virtualidad.

La premisa anterior apoya nuestra tesis en torno al impulso de las competencias socioemocionales sanas en pro de la humanización académica en ambientes virtuales, para lograr en las actuales circunstancias de cambio que los estudiantes perciban esa transformación educacional, la integren a su formación humana y, por ende, causen un impacto y beneficio en la sociedad.

VIRTUALIZACIÓN ACADÉMICA

Peña Sánchez (2010) analiza los conceptos de virtualidad para demostrar las implicaciones que en torno a la concepción tienen algunas instituciones de educación superior sobre este tema. Entre estos conceptos, señala que:

la integración potencial de texto, imágenes y sonido interactuando desde múltiples puntos que permiten las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), como lo describe el sociólogo Manuel Castells en su ya clásico trabajo *la Era de la Información*, transforma de manera fundamental no solo el carácter de la comunicación para dar lugar a la emergencia de la *Cultura de la virtualidad real* (Peña Sánchez, 2010, p. 120).

La realidad virtual es algo que solo existe como representación simbólica, con una ligera tela que filtra la frontera entre lo real y lo virtual, tejido este conformado por las competencias socioemocionales o la escucha, el manejo del lenguaje y el autoconocimiento. De allí que la educación virtual va más allá de la simulación, de la sustitución de roles y de la mera tecnología.

En ese sentido, la virtualidad nos lleva a señalar que hay una diferencia entre el quehacer del docente presencial y el docente virtual. Es decir, la idea no es intentar emular la enseñanza “real”, sino trabajar con los estudiantes de formas distintas a la que se implementan en la presencialidad, y aun así llevarlos al logro de un mejor aprendizaje.

De estas premisas se infiere que para lograr una transformación efectiva en la migración académica hacia la virtualidad humanizada es importante el autoconocimiento, la conciencia autocrítica; es decir, el desarrollo de las competencias socioemocionales tanto del docente como del alumno. La vinculación social, en palabras de Marina (2010), se mantiene mediante “el amor, la amistad, los sentimientos prosociales y las tareas compartidas. Y adquiere su culminación en la búsqueda de la justicia, y en las actitudes y cuidados de los demás” (p. 186), palabras que compartimos y adoptamos para lograr una pedagogía ética en la virtualidad.

Al hablar sobre las competencias docentes en ambientes virtuales académicos, Maturana y Paz Dávila (2006) se refieren a las emociones y expresan que “no son modificables por la razón. Solo la emoción cambia el emocionar” (p. 37). En el ámbito educacional, es labor del docente invitar a la reflexión y propiciar “un espacio relacional en el que se soltarán las certidumbres para mirar el fundamento de lo que se vive” (Maturana y Paz Dávila, 2006, p. 37). En palabras de los autores, “las emociones no son virtuales porque corresponden al ocurrir interno del organismo como fundamento relacional” (p. 37).

Entonces, ¿cómo se viven las emociones en un ambiente virtual?

El gran enemigo de la convivencia democrática está en que alguno piense que ve más que el otro cómo son las cosas en sí y no esté dispuesto a la reflexión. El enemigo de la reflexión es el saber que sabemos. Si yo sé, no miro, porque ya sé. La convivencia democrática exige que yo esté siempre dispuesto a mirar, reflexionar (Maturana y Paz Dávila, 2006, p. 36).

Es decir, si no hay democracia en la comunicación virtual, la capacidad de escucha, el manejo del lenguaje y el autoconocimiento no se darán de manera positiva. Esto nos lleva a observar el rol del docente en la educación virtual y la necesidad de generar un espacio amplio donde el alumno y el profesor convivan con respeto, manteniendo la autonomía de cada uno, *soltando las certidumbres* (Maturana y Paz Dávila, 2006, p. 37) y propiciando la reflexión en el aula, dado que el ámbito educativo es el recinto donde podemos estimular la convivencia humana. De cómo nos comportemos nosotros con los estudiantes, dependerá lo que ellos serán mañana (Maturana y Paz Dávila, 2006).

Al analizar las emociones, Maturana y Paz Dávila (2006) dicen que es preciso afinar la escucha debido a que al escuchar desde el respeto por sí mismo, el individuo –por ende, el docente y el alumno–, será capaz de escuchar al otro y generar ambientes dignos y colaborativos acortando toda distancia física presente en la virtualidad. Hay que vivir y convivir con el estudiante como persona adulta, consciente y responsable de lo que hace, invitándolo amorosamente a estos espacios reflexivos una y otra vez hasta que entendamos que el aprendizaje ha ocurrido.

Sobre este tema, Marina (2010) señala que “hay deberes coactivos y deberes liberadores” (p. 155), unos nos encadenan y otros nos dan alas. Lo que interesa al buen docente es fomentar esos “deberes liberadores”; es decir, es importante dejar claro que el alumno tiene deberes, pero estos deben obedecer siempre a su inteligencia. “La autonomía, como su propio nombre indica, consiste en darnos órdenes inteligentes a nosotros mismos y obedecerlas” (Marina, 2010, pp. 155-156).

Las ideas de Maturana y Paz Dávila (2006) y Marina (2010) reiteran la necesidad de formar a nuestros profesores en competencias socioemocionales generando espacios de reflexión y acción donde los docentes se encuentren a sí mismos, comprendan su ser y su hacer como seres humanos, hagan “presencia” en palabras de Schar-

mer (2018), y al unir espíritu y razón, puedan establecer ambientes dignos, humanos y éticos dentro de la complejidad que la virtualidad académica actual nos presenta.

Es así como se plantea un trabajo colaborativo y creativo, donde desarrollemos una conciencia social, reconozcamos nuestras emociones y las de los demás, y convoquemos a todos a un mundo de posibilidades afectivas y educativas, por lo que lo anterior nos lleva a considerar cuán importante puede ser el desarrollo de las competencias socioemocionales del docente y su influencia en el aprendizaje del estudiante.

RESPUESTAS

De la conceptualización y discusión anterior se desprenden las respuestas a las tres interrogantes planteadas en esta investigación. El análisis de las propuestas de Mayer y Salovey (2007), Goleman y Boyatzis (2008), responden a nuestras primeras dos preguntas. ¿Cómo lograremos en las actuales circunstancias de cambio/transformación que los estudiantes perciban esa transformación educacional en aras de una competencia socioemocional sana? En esta primera pregunta, los autores coinciden en la necesidad de integrar las competencias socioemocionales al proceso educativo. El desarrollo de la inteligencia emocional generará individuos exitosos que serán capaces de manejar emociones positivas y negativas dentro de sí mismos y dentro de otros, pudiendo articular una visión transformadora del futuro, estimularse a sí mismos y a otros a emprender nuevas maneras de hacer las cosas e intervenir en problemas antes de que se conviertan en obstáculos.

¿Cómo podemos optimizar que el logro de las competencias socioemocionales en los estudiantes trascienda en positivo en la migración a la virtualidad? Para lograr una transformación efectiva en la migración de programas curriculares hacia la virtualidad es importante el desarrollo integral de la persona, que incluye el autoconocimiento, la reflexión y la acción, por lo que se hace necesario generar

desde nuestra autonomía, la autonomía del alumno, reconociendo sus emociones, *soltando* las trabas de la razón que nos limitan y permitiendo que el estudiante gestione y construya su propio aprendizaje. Es decir, instituir un ambiente humano, noble y conveniente para todos los que conformamos ese universo académico virtual.

Las ideas de Marina (2010), Maturana y Paz Dávila (2010) y Scharmer (2018) coinciden en la construcción de un proceso pedagógico, lo que responde la tercera interrogante de esta investigación.

¿Cuál es la importancia del desarrollo de competencias socioemocionales en docentes y cómo influye en el aprendizaje integral de los alumnos? Las competencias socioemocionales, sin duda, tienen un impacto significativo en el desarrollo psicoemocional tanto de los docentes como de los estudiantes y, al mismo tiempo, en su desarrollo social, porque el individuo se prepara para insertarse en su comunidad no solo profesionalmente sino, y más importante aún, con las competencias relacionales. De allí que es importante formar un profesor que resuma en su educación estos dos aspectos esenciales: el autoconocimiento y la empatía; esto, para lograr su proyección en los estudiantes y con miras a que repercuta en su futuro y en la comunidad.

CONCLUSIONES

Desde miradas teóricas de autores como Goleman (1995, 2008), Mayer y Salovey (2007) y Scharmer (2018) sobre competencias socioemocionales; Echeverría (2010) y Marina (2010) sobre empatía, escucha y autoconocimiento, se produce una sinergia intelectual que nos orienta hacia nuestro objetivo de investigación: definir la humanización académica en la virtualidad mediante la indagación en las competencias socioemocionales, en las que destacan las competencias reflexivas del conocimiento, la capacidad de escucha y el manejo del lenguaje, en función de las dimensiones según el modelo de Goleman (1995, 2008), la empatía y la autoconciencia, en una nueva pedagogía adaptada a las exigencias de este cambio hacia la virtualidad.

De esta investigación cualitativa y la inquietud intelectual que nos mueve, se desprende la urgencia de que la universidad adopte las competencias socioemocionales en sus currículos, en particular la escucha, el manejo del lenguaje y el autoconocimiento, como elementos esenciales en la humanización académica en la virtualidad; y la urgencia de plantear un cambio en la pedagogía y en los diseños instruccionales con miras a lograr una mejor y más humana gestión de nuestros programas educativos en la virtualidad. Además, que los proponga como política institucional.

La habilidad para identificar y entender las emociones de otros, sin duda, apoya la generación de seres humanos honestos, dignos y nobles, concedores de la importancia del compromiso, la lealtad y la confianza; personas que, a la vez, confían en los demás, respetan sus necesidades y aspiraciones debido a que identifican y comprenden sus emociones, lo que genera un impacto significativo en la comunidad.

Estas ideas puntuales sirven a nuestra conclusión. La actual pandemia de la COVID-19 nos presenta retos significativos en la transformación que debemos adoptar para lograr una virtualización académica humana y que deben ser atendidos por la universidad de manera institucional, mediante la inserción de las competencias socioemocionales, la optimización de nuestra pedagogía y el logro de sistemas inclusivos, que apoyen el propósito innato del educador: fomentar el talento a través del desarrollo integral del ser humano en pro de la sociedad.

Las ideas de estos investigadores que hemos mencionado en este trabajo, unidas al estímulo, la disposición y el tesón de nuestras autoridades y docentes, propiciarán la vinculación social y la humanización académica en la virtualidad que se mantiene, en palabras de Marina (2010), en el amor, la amistad, los sentimientos prosociales y las tareas compartidas, a favor de una educación que propicie la responsabilidad en el ciudadano para gestionar sus conocimientos.

REFERENCIAS

- ALVIÁREZ, L. & PÉREZ, M. (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Laurus*, 15(30), 94-117. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- BISQUERRA ALZINA, R. & PÉREZ ESCODA, N. (2007). Las Competencias Emocionales. UNED. Educación XX1. (10), 61-82.
- BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (2001). Sociedad de la información y educación. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros. Mérida, España.
- BORGES, H. (2019). La educación es el encendido de una llama: cómo reinventar la universidad del siglo XXI. (Traducción al español de "Vertical Literacy: Reimagining the 21st Century University", by Scharmer, O., 2019).
- CARBONELL, E. & HORTOLA, P. (2013). Hominización y humanización, dos conceptos clave para entender nuestra especie. *Revista Atlántica-Mediterránea*, 15, pp. 7-11. BIBLID [11-38-9435 (2013) 15, pp. 1-212]
- DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, España: Ediciones Unesco, Santillana.
- ECHEVERRÍA, R. (2010). Ontología del lenguaje. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica.
- EQUIPO DE EXPERTOS (2018). Inteligencia emocional definición y características. Ciencias de la Salud. Universidad Internacional de Valencia. <https://www.universidadviu.com/inteligencia-emocional/#:~:text=Goleman%20define%20la%20inteligencia%20emocional,de%20manejar%20adecuadamente%20las%20emociones>.
- GOLEMAN, D. (1995). Inteligencia emocional. Barcelona, España: Kairós.
- GOLEMAN, D. & BOYATZIS, R. (2008). La inteligencia social y la biología del liderazgo. *Harvard Business Review*. America Latina. Septiembre 2008 Reimpresión R0809E-E.
- GOLEMAN, D., BOYATZIS, R. & MCKEE, A. (2002). El líder resonante crea más. España: Penguin Random House Grupo Editorial.
- GUTERRES, A. (2010). Informe *Education in the time of COVID-19 and beyond*. Secretaría General de las Naciones Unidas.

- MARINA, J. A. (2010). La educación del talento. Barcelona, España: Editorial Planeta.
- MATURANA, H. & PAZ DÁVILA, X. (2006). Biología del conocer y biología del amar. Los sentidos de la educación. *Revista PRELAC*, vol. 2.
- OCDE (2019). Estrategia de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor. Organización para la cooperación y el desarrollo económico, Fundación Antillana para la edición en español. España.
- PEÑA SÁNCHEZ, J. A. (2010). La concepción filosófica de lo virtual en la educación virtual. *Revista Colombiana de Educación*, (58), enero-junio, 118-138. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.
- RENDÓN URIBE, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256. Universidad La Gran Colombia. Quindío, Colombia.
- REPETTO TALAVERA & PENA GARRIDO (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España.
- SALAZAR, M. (2013). A Humanizing Pedagogy: Reinventing the Principles and Practice of Education as a Journey toward Liberation. Chapter 4. *Review of Research in Education*, March 2013, vol. 37, 121-148. DOI: 10.3102/0091732X12464032. University of Denver.
- SALOVEY, P., BRACKETT, M. & MAYER, J. (2007). Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model. National Professional Resources Inc. Dude Publishing, 2004. ISBN 1887943722, 9781887943727
- SALOVEY, P. & SLUYTER, D. J. (1997). Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications. Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- SCHARMER, O. (2007). Abordando el punto ciego de nuestro tiempo. Cambridge, MA: Society for Organizational Learning.
- SCHARMER, O. (2014). U Lab, Transforming Business Society and Self. <https://www.youtube.com/watch?v=gF8wV9OIUHc&feature=youtu.be>
- SCHARMER, O. (2018). The Essentials of Theory U. Core Principles and Applications. Berrett-Koehler Publishers. Oakland, United States.
- SCHARMER, O. (2019). Vertical Literacy: Reimagining the 21st Century University.

SEPÚLVEDA-ROMERO, M. (2019). Humanización del acto de la retroalimentación en la educación virtual. *Virtu@lmente*, 7(1), 95-115. <https://doi.org/10.21158/2357514x.v7.n1.2019.2326>

UNESCO (2021). Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Avances recientes. International Commission on the Futures of Education. March 2021. Document Code ED-2021/FoE-OD/1. Francia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746_spa.locale=en

UNESCO (s.f.). Los futuros de la educación. Aprender a transformarse. Sector de Educación de la Unesco. Investigación y Prospectiva en Educación. Francia. <https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2020-10/UNESCO%20-%20Futures%20of%20Education%20-%20Brochure%20-%20SP.pdf>

Consideraciones para configurar el hecho educativo en tiempos de distanciamiento interpersonal, frente a la incerteza del modelo de educación virtual

Considerations for configuring the educational fact in times of interpersonal distancing, faced to the uncertainty of the virtual education model

JOSÉ ALBERTO PEÑA ECHEZURÍA¹
japena@unimet.edu.ve

Departamento de Gestión de Proyectos y Sistema
Universidad Metropolitana, República Bolivariana de Venezuela

RESUMEN

La actual crisis mundial de salud generada por la pandemia de la COVID-19, ha convulsionado a los gobiernos del mundo por su afectación en todos los estadios del entramado social, llevándolos a generar acciones para tratar, por una parte, de controlar la crisis sanitaria, y por la otra, de retornar a la normalidad en el menor tiempo posible, entrando en una fase que han denominado “la nueva normalidad”. Además del ámbito de la salud, uno de los estadios en los que se evidencia el impacto, y que ha estado en plena efervescencia dentro de la discusión pública y privada, ha sido el de la educación; en Latinoamérica este tema

1 Profesor de Física y Matemática. Especialista en Procesos de Negociación. Magíster en Enseñanza de la Física. Doctor en Ciencias de la Educación. Subdirector de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Coordinador del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente, UPEL.

se coloca entre la dialéctica de las tensiones que se dan esencialmente entre el modelo de educación presencial y el modelo de educación virtual, y que nos exige aprender a leerlas para interpretarlas adecuadamente; es decir, al considerar algunos elementos para valorar la eficacia de un modelo educativo, que incluye aspectos como la relación enseñanza-aprendizaje, la interacción social y las condiciones de aplicación, presenciamos el dilema entre ambos modelos, colocando, en muchos casos, al modelo de educación virtual como blanco de “la espada de Damocles”, al establecer juicios *a priori* sobre su efectividad en el hecho educativo, mirando las consecuencias y no las causas. En tal sentido, en el presente artículo, consideramos algunos elementos sustantivos para el análisis del modelo de educación virtual, que se circunscriben a esferas de discusión, entre las que están: a) la política, b) el modelo educativo, c) el modelo de formación docente, d) el proceso instruccional, e) el contexto de la didáctica, y f) los actores del hecho educativo. A tal fin, realizamos su análisis para ayudar a comprender la complejidad a la que se enfrenta el sistema educativo.

Palabras clave: hecho educativo, educación presencial, educación virtual, políticas públicas educativas.

ABSTRACT

The current global health crisis, generated by the COVID-19 pandemic, has convulsed the governments of the world, by affecting all stages of the social network, leading them to generate actions to try, on the one hand, to control the health crisis, and on the other, to return to normality in the shortest time possible, entering to a phase that has been named “the new normal.” In addition to the scope of health, one of the stages in which the impact is evident, and which has been in full effervescence within the public and private discussion, has been that of education. In Latin America, the dialectic tensions

are essentially between the face-to-face education model and the virtual education model, which requires to read and learn them, in order to interpret them properly. Today we witness the dilemma between both models, placing in many cases, the virtual education model as a target of “the sword of Damocles”, establishing a priori judgments about its effectiveness in the educational fact, looking at the consequences and not the causes. In that sense, in this paper, we consider some substantive elements for the analysis of the virtual education model, which are limited to discussion spheres, among which are: a) politics; b) the educational model; c) the teacher training model; the instructional process; e) the context of teaching; and f) the actors of the educational event. In the article, the analysis intends to help understanding the complexity facing the educational system.

Keywords: educational fact, face-to-face education, virtual education, public policies in education.

INTRODUCCIÓN

Ha sido catastrófico el impacto que en el contexto social ha producido la pandemia por la COVID-19; particularmente en el ámbito educativo, los gobiernos se han visto obligados al “cierre de los centros educativos, como parte de las acciones para contener la propagación del virus, lo que tiene a más de 165 millones de estudiantes sin asistir a los centros de enseñanza... en 25 países de la región” (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020, p. 3); y que ratificara el Banco Mundial cuando señaló:

La pandemia de COVID-19 (coronavirus) representa una amenaza para el avance de la educación en todo el mundo, ya que tiene dos impactos significativos: 1.- El cierre prácticamente universal de las escuelas de todos los niveles, y 2.- La recesión económica generada por las medidas de control de la pandemia” (Banco Mundial, 2020).

Dentro de este contexto, la sociedad no puede detener su avance, sin embargo, algunos elementos del sistema educativo, tal como lo hemos conocido, están atravesando por una especie de “metamorfosis”; por ejemplo, el proceso de enseñanza está dejando atrás su actuación ancestral, por lo que será indetenible su transfiguración, por ende, la escuela que conocemos cambiará, y junto con ella, también lo harán los docentes y los discentes, así como la comunidad educativa y la sociedad en general, al punto de que deberíamos mirar el hecho educativo con nuevos ojos.

Lo expresado apunta a reconocer que existe un conjunto de elementos implícitos en el ámbito de la educación contemporánea que, a raíz de la pandemia, son parte del debate público actual; en Latinoamérica este tema lo colocan entre la dialéctica de las tensiones sociales que nos exige aprender a leerlas para interpretarlas adecuadamente, entre las que están: a) la política, b) el modelo educativo, c) el modelo de formación docente, d) el proceso instruccional, e) el contexto de la didáctica, y f) los actores del hecho educativo, las cuales desarrollaremos sucintamente, para ayudar a comprender la complejidad que en el sistema educativo producen los eventos sobreenvidados, como es el caso de la pandemia, y que de alguna manera permiten visualizar algunos elementos que deben fundamentar la educación virtual, como tema de interés del artículo.

LA DIVAGANTE DECISIÓN POLÍTICA SOBRE LA ACTIVIDAD ESCOLAR

Si observamos las circunstancias actuales, en la que se produjo el abrupto “distanciamiento social” de las personas en sus hogares, y por lo que la escuela se vio obligada a cerrar sus puertas, podemos apreciar la ausencia de políticas y directrices claras provenientes de los responsables del área educativa, ya que como se expone en el informe del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2020, p. 4), “la capacidad de muchos ministerios de la región de planificación y de gestionar el sistema educativo ya era limitado antes de la crisis”.

Aclaremos lo señalado a partir de la revisión de las principales acciones implementadas en los países de la región: en Argentina las actividades escolares fueron suspendidas a partir del 16 de marzo de 2020, y se aprueba mantener el desarrollo de las clases desde la casa con el programa “Seguimos Educando” junto con la producción de contenidos para TV y radio, por Resolución N° 108 (2020). En el caso de Bolivia, entre los meses de marzo y mayo el gobierno no presentó una respuesta educativa concreta, y es a partir del 6 de junio de 2020 que se pronuncia oficialmente, a través del Decreto Supremo 4260, para “normar la complementariedad de las modalidades de atención presencial, a distancia, virtual y semipresencial, en los subsistemas de educación regular, alternativa y especial y superior”. En Colombia, el período de vacaciones de las instituciones educativas se adelantó a partir del 30 de marzo (Forbes, 2020); y el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Directiva N° 05 (2020), ofreció un conjunto de orientaciones pedagógicas, creando la estrategia de apoyo “Aprender Digital: Contenidos para todos”, la cual fue apoyada por el Sistema de Medios Públicos con el programa “profe en casa”.

En este mismo orden de ideas, el gobierno de Chile, actuó en cuatro direcciones: a) en el mes de marzo suspendió las actividades en las escuelas e inició el plan “aprendo en casa”, b) generó la plataforma “Aprendo en línea”, c) acordó una alianza con la Asociación de Telefonía Móvil de Chile, para la descarga gratuita de textos y guías escolares, complementando el proceso formativo con la “Biblioteca Digital Escolar”, y d) aprobó la Resolución N° 2765 (2020), referida a la implementación de la priorización curricular en forma remota y presencial.

Paraguay dispuso la suspensión de clases presenciales a partir del 4 de mayo hasta el fin del ciclo lectivo 2020 (Resolución N° 430, 2020), optando por seguir con el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de herramientas digitales, para lo cual se habilitaron dos plataformas digitales: la herramienta “Microsoft Teams” de la plataforma Office 365; y la plataforma de recursos digitales deno-

minada “Tu Escuela en casa”, con el apoyo de la plataforma “aprendizaje.mec.edu.py”.

En el caso de Perú, el inicio del período escolar se realizó en formato virtual mediante la plataforma “Aprendo en casa” (Siteal, 2020).

Finalmente, en Venezuela, en el mes de marzo, se suspenden las actividades académicas, y se recomienda la implementación de la “modalidad” de educación a “distancia o no presencial” (Decreto N° 4160, 2020); y como medida adicional se crea el programa “Cada Familia una Escuela”, así como el “Plan Pedagógico de Protección y Prevención” para profundizar en los contenidos con el apoyo de programas de televisión (Decreto N° 4198, 2020).

Como se aprecia, en Latinoamérica, la mayoría de los entes ministeriales de la cartera educativa se pronunciaron señalando que la escuela proseguía su actividad en la virtualidad, pero no dieron detalles sobre cómo se desarrollaría el proceso instruccional, ni los recursos tecnológicos necesarios a tal fin, ni cómo sería la participación en dicho proceso, tal como lo señala el Banco Interamericano de Desarrollo:

esta modalidad de enseñanza remota está siendo implementada en un lapso y velocidad sin precedentes, y se caracteriza por contar con una combinación de soluciones y medios de primera generación (materiales impresos, radio y televisión) y de segunda generación (plataformas, sistemas de gestión de aprendizajes) para entregar contenido y mantener algún nivel de interacción entre escuelas y estudiantes (BID, 2020, p. 6).

Como se aprecia, ante el problema de la pandemia, los gobiernos de la región ofrecieron respuestas variopintas, por lo que urge la necesidad de generar acciones concretas que conduzcan hacia el diseño de un flujo de proceso de actuación homologado, que por una parte considere los elementos organizativos y logísticos que involucra la educación virtual, y a partir de allí generar políticas bien definidas, que deberán conducir a la adecuación de algunas normas legales,

reglamentos, y a la generación de nuevas directrices para atender situaciones sobrevenidas.

En síntesis, al ser el flujo de procesos académico-administrativos de la educación presencial muy diferente al de la educación virtual, la tarea por la que debe iniciar este trabajo es la adaptación, ajuste o adecuación del Sistema Educativo de cara al hecho educativo, de manera que se transforme en un sistema autorregulable.

EL DILEMA DE LOS MODELOS EDUCATIVOS

La ausencia de políticas educativas claras y definidas para atender eventos sobrevenidos, como el de la actual pandemia, llevó a los docentes a improvisar con lo poco que sabían sobre educación virtual y con las escasas herramientas que poseían, lo que ha llevado a la discusión pública el tema de la efectividad del modelo educativo, generándose tensiones y controversias entre el modelo de educación tradicional (el de las cuatro paredes) versus el modelo de educación virtual; y que se viene dando, sobre todo entre los niveles CINE 0 y CINE 3 (Clasificación Internacional Normalizada de Educación) (Unesco, 2011). Dicha discusión ha estado centrada, entre otros, en el tiempo que dedican los escolares a las actividades (síncronas o no), en la manera que se comunican los maestros con sus estudiantes, y en el “nuevo” rol que juegan los padres.

Lamentablemente esta discusión está alejada de los verdaderos propósitos de la educación, como son el desarrollo de la personalidad, o el logro de un hombre culto y crítico; igualmente, quedan fuera del debate dentro de esta “nueva normalidad”, aspectos como el aseguramiento de la calidad de la enseñanza, y los niveles de deserción escolar, o el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, desde hace algún tiempo se viene insistiendo en la necesidad de considerar como posibilidad una transición hacia la virtualidad, y se han impulsado algunas propuestas didácticas a través del *blended learnig (b-learning)*, o utilizando estrategias como las aulas colaborativas, el pensamiento computacional, y las tecnologías

emergentes, entre otros, (Google for Education, 2019), en los que se puede combinar lo presencial con lo virtual, la lúdica y la creatividad; en tal sentido, la Unesco (2020) ha presentado un conjunto de aplicaciones educativas, plataformas y recursos, que cubren una amplia gama, desde sistemas diseñados para usar en teléfonos móviles básicos, pasando por herramientas para que los maestros diseñen contenido de aprendizaje digital, hasta incluir repositorios externos de soluciones de aprendizaje a distancia.

Como síntesis de lo expuesto en este punto, es necesario colocar cada modelo educativo (presencial y virtual) en una adecuada perspectiva de análisis, a partir del conocimiento de sus condicionantes, de sus potencialidades, y alejándonos de la creencia según la cual la virtualización de la presencialidad es educación virtual.

EL MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL BANQUILLO

El punto anterior trae como consecuencia el tema del modelo de formación docente, y algunos autores últimamente le han prestado mucha atención a este asunto, entre ellos, Newton (2020), quien a partir de una encuesta realizada por ClassTag, señala que “los maestros de educación temprana no están preparados de ninguna manera para enseñar en línea. Más de la mitad (56,7 %) de los docentes dicen estar ‘no preparados para facilitar el aprendizaje a distancia’”; igualmente, Villafuerte (2020) expresa que “El aprendizaje remoto enfrenta otro reto: el profesorado no está preparado para la enseñanza en línea”.

En las instituciones de formación docente latinoamericanas, el currículo de formación fue diseñado para un maestro que se inserta en un sistema educativo, el cual opera dentro de una sociedad que se supone estática, próxima a un mundo ideal, donde no existe la diversidad; de modo que el maestro está formado para reproducir una actuación tradicional, por lo que no sabe, ni está preparado para enfrentar el cambio del modelo de enseñanza, ni del contexto de enseñanza; es decir, que desconoce cómo desplazarse del aula de cuatro paredes a un aula virtual que carece de fronteras físicas; lo que no

solo requiere del dominio de un área del conocimiento, sino que son necesarias un conjunto de competencias, habilidades y nuevos conocimientos que la pedagogía tradicional de formación no contempla, en este sentido Mirete (2010) señala que

Hacia el desarrollo de esta competencia innovadora en el docente es hacia donde debería orientarse la formación en TIC ofertada al profesorado, y para ello no debe buscar un aprendizaje estático, sino una capacitación para el ajuste a una realidad en constante cambio. Un aspecto fundamental que no deberíamos pasar por alto a la hora de diseñar planes formativos, es que el desarrollo de contenidos y productos tecnológicos evoluciona a gran velocidad (p. 39).

En estos momentos urge que las instituciones formadoras de docentes transformen de manera perentoria su currículo de formación convencional en un modelo de formación disruptiva, esto significa que se deben establecer nuevos ejes transversales que contemplen, entre otros, la psicología de las nuevas generaciones digitales (Millennials, Centennials y Alfa), porque estos educandos “pertenecen” a un mundo muy diferente al del maestro actual; por supuesto que se debe contemplar el uso de herramientas tecnológicas aplicadas a la educación, o como proponen López y otros (2020), incorporar en la formación del nuevo docente cuatro elementos: a) formación específica en *e-moderating*, referido a la nueva presencia del docente en las áreas cognitiva, social y didáctica; b) metodologías activas con TIC, las cuales deberían ser adaptadas “a las características de los estudiantes y a su nivel competencial y de autonomía personal, sin olvidar los entornos virtuales a través de los cuales queremos crear experiencias de aprendizaje en línea”; c) creación y selección de materiales educativos online; d) diseño tecnopedagógico para el *e-learning*, referido a la capacidad para tomar las decisiones más acertadas que procuren crear experiencias de aprendizaje de alta calidad.

Lo anterior, conlleva a la apremiante necesidad del desarrollo de la creatividad y del pensamiento creativo, de manera que el nue-

vo docente no sea un mero consumidor de tecnología, sino que sea productor de estrategias de enseñanza a partir del adecuado uso de aplicaciones tecnológicas; es decir, las instituciones formadoras de docentes deben tener como meta, entre otras, la de formar docentes prosumidores (productores-consumidores) de tecnología.

DISTINTOS MODELOS PARA DISTINTAS REALIDADES EN EL HECHO EDUCATIVO

El otro punto o esfera de discusión que se escucha, no solo en la comunidad escolar sino entre denotados educadores, se refiere al sistema instruccional; algunos privilegian el modelo de educación presencial mientras otros se inclinan por el modelo de educación virtual; los argumentos esgrimidos son acertados desde la dimensión de quien lo señala, pero es llamativo que la crítica siempre se sustenta en las debilidades del otro modelo y las bondades y practicidad del que se defiende; es decir, se mira lo operativo, pero en ningún caso se analiza la eficacia del modelo, tal como lo sostienen Falcón (2013), Martínez (2017) y García (2017).

Estas discusiones se pueden direccionar a partir de algunas interrogantes, como: ¿cuál modelo garantiza un aprendizaje significativo?, ¿cuál modelo contribuye a formar individuos críticos y reflexivos?, ¿cuál modelo procura formar sujetos responsables?, ¿cuál modelo promueve la creatividad del estudiante?

Por supuesto que no debemos dudar de las bondades que por separado tienen la educación presencial y la educación virtual, lo que debemos objetar es la discusión que solo se fundamenta en la experiencia de aprendizaje personal, sin considerar el contexto evolutivo del sistema educativo, y que se asuma que “como yo aprendí es que todos deben aprender” o “como a mí me enseñaron es que yo enseñó”, y no hay otra posibilidad. De manera que evitemos pensar que estamos en una trinchera, y nos arriesguemos a reconocer las potencialidades que presentan ambos modelos, y teniendo presente la dimensión socializadora que debe exhibir el modelo educativo, pro-

duzcamos una especie de híbrido que enriquezca el proceso de enseñanza y de aprendizaje, que nos acerque a la educación prospectiva.

LA PRÁCTICA DOCENTE RECONVERTIDA

La quinta esfera de discusión está referida a la manera de enseñar el contenido curricular, es decir, lo que pudiéramos denominar como la práctica docente, donde observamos que como consecuencia de la suspensión de la actividad escolar presencial, los países de la región han seguido tres caminos: el primero, referido a los canales de televisión educativa, con dos vertientes, la primera que surgió fue una producción audiovisual en la televisión pública, en algunos casos se hicieron presentes la improvisación en los contenidos, la difusión de errores conceptuales, procedimentales e instruccionales (Leal, 2020), y como lo confirman Labrador (2020), Lufrano (2020) y Los Andes (2020), por todo ello se puede señalar de deficiente; la segunda vertiente de esta salida la vemos a través de ejemplos de programas de contenidos cultural-educativos como los desarrollados en Argentina con el Canal Encuentro, y los programas “Seguimos Educando” y “Radio Escuela” que se emite a través de Radio Nacional (Resolución 106/2020); o en Chile con el impulso dado por el Consejo Nacional de Televisión; o en Venezuela por el trabajo que desde el año 1975 han venido desarrollando desde el Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFA, 2014), quienes emplearon la radio a nivel nacional “para el funcionamiento de un sistema de educación formal dirigido a los adultos excluidos del sistema educativo venezolano, y combinaron la educación presencial y la educación radiofónica”; sin embargo, estas propuestas de apoyo educativo no son comunes en toda la región, y en algunos casos tampoco van acompañadas con la planificación académica prevista.

Con el confinamiento social se ha incrementado la cantidad de horas de visualización de programas de televisión, por lo que para Orozco y Miler (2017), “la televisión está en transición, pero no en extinción, sino coexistiendo con otras pantallas y convirtiéndose en

un medio trascendente y versátil... En la región latinoamericana, la televisión no necesariamente converge, sino que se multiplica sincrónicamente”.

Con lo señalado queremos significar que la generación de contenidos educativos para televisión es un excelente apoyo pedagógico para un sistema que se administre bajo cualquier modelo educativo (presencial, a distancia o virtual), siempre que se garantice una producción de calidad, con una programación que se desarrolle a la par del calendario académico y del currículo escolar, a fin de que se convierta en un aliado didáctico para los estudiantes, los maestros y los padres.

La segunda respuesta referida al apoyo a la praxis docente, la apreciamos cuando algunas escuelas contrataron los servicios de empresas que tienen programas educativos, que llamaremos “programas enlatados”, que se distinguen por su buena calidad y excelente producción, pero que no consideran la cultura del contexto escolar y social, ni tienen en cuenta las particularidades de los estudiantes; es decir, no es lo mismo, el estilo de aprendizaje de un niño que vive en un área deprimida socialmente de Latinoamérica, que aquel que habita en una zona de elevadas posibilidades económicas; y esa distinción no se considera en estos “programas enlatados”, por tanto, se prevé que sean poco efectivos.

La tercera respuesta, relacionada con el contexto de la práctica docente –cuando la escuela no consideró ni la TV educativa ni los “programas enlatados”–, fue que cada maestro trató de producir su contenido educativo o apoyarse en alguna plataforma *streaming*; esta fue una salida loable, pero en muchos casos, cargada de errores técnicos, porque lo hicieron con la primera herramienta tecnológica que encontraron, o que contrató la escuela, o la que estaba de moda, y son múltiples los casos en los que el docente pasaba casi toda la clase tratando de captar la atención de los educandos; al final, la respuesta casi al unísono fue “la educación virtual no sirve”, y olvidamos que estamos alejados de la verdadera educación virtual. Por supues-

to, la escuela debe preocuparse por preparar a sus maestros en la producción de contenido educativo, y esto pasa por seleccionar la mejor herramienta para cada etapa, conocer las técnicas de producción audiovisual y demás elementos relacionados con la generación de contenidos educativos, entre otros.

Aunado a lo anterior, es necesario reconocer las limitaciones que en materia de tecnología enfrenta la región; al respecto, en un informe reciente de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2020), se señala:

El uso de soluciones de educación en línea solo es posible para quienes cuentan con conexión a Internet y dispositivos de acceso. El 46 % de los niños y niñas de entre 5 y 12 años de la región vive en hogares que no están conectados a Internet. En los países respecto de los que se cuenta con información, esto implica la exclusión de más de 32 millones de niños y niñas... En los países que presentan mejores indicadores de conectividad, alrededor del 30 % de estos niños y niñas no cuentan con conexión a Internet en su hogar (p. 9).

Lo señalado, requiere la urgente toma de decisiones políticas para resolver los problemas de conectividad, dotación de equipo, y de infraestructura tecnológica, para no profundizar en la brecha social que está generando mayores desigualdades.

En tal sentido, la Cepal (2020) propone:

Para garantizar una educación inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de todo el ciclo educativo, se debe aumentar no solo la conectividad y la infraestructura digital sino también las habilidades digitales de maestros y profesores, así como la adecuación de los contenidos educativos al ámbito digital (p. 10).

¿LOS ACTORES DEL HECHO EDUCATIVO EN EL OLVIDO?

El último aspecto que consideraremos es la de los actores del hecho educativo, particularmente los docentes y los estudiantes. Si bien escuchamos la opinión de los gobiernos y las decisiones que han tomado en materia educativa, y los puntos de vista de los padres, representantes y la sociedad en general; hasta ahora nadie les ha preguntado a los docentes por el tipo de modelo educativo que prefieren administrar, las herramientas que conocen, los recursos y equipos tecnológicos que poseen, el tipo de formación que en materia de tecnología educativa tienen o requieren, o el apoyo tecnológico que necesitan, ni si saben evaluar en la virtualidad, ni siquiera cómo están evaluando, o si consideran que están logrando los objetivos; por lo que acá coincidimos con la perspectiva de Caballero (2020), cuando señala:

el reto docente aborda dos instancias, una tecnológica y otra de visión pedagógica. Desde la acera de la tecnología, el docente debe estar en capacidad de planificar por competencias en plataformas distintas a las del aula de clase, como lo es el caso de la educación virtual... Desde la acera de la visión pedagógica, la respuesta del docente en la singularidad parece estar en la cita de Schubert (2000), que combina tres descriptores: educador, filósofo y líder (p. 31).

Por otra parte, los estudiantes, a pesar de ser los actores centrales del proceso educativo, han sido los más olvidados porque tampoco los hemos escuchado, es decir, no sabemos cómo se sienten en la virtualidad –a pesar de ser millennials o centennials–, o si sienten que están aprendiendo, o cómo consideran que se debería gestionar el proceso educativo, ni cuál herramienta les parece mejor; y hasta olvidamos, lo que en palabras de Caballero (2020) es “La primera característica de este tipo de audiencias, es que son ‘no lineales’ y privilegian los modelos asincrónicos, que no requieren de un horario específico para consumir contenidos como los audiovisuales” (p. 29), lo que ha provocado “el surgimiento de disruptivos hábitos

de consumir los contenidos que potencian la personalización e interactividad” (Guerrero, 2018, p. 1232).

A modo de síntesis. Un sistema educativo que no escuche la voz de quienes tienen la responsabilidad de su adecuado desarrollo a través del proceso de enseñanza, y de los educandos que son la razón de ser de dicho proceso, y que además los trate como actores ajenos o no esenciales al sistema educativo, no está en condiciones de lograr las metas de desarrollo de un país, y por ende las fronteras del progreso educativo estarán cada vez más distantes.

CONCLUSIONES

La situación de la pandemia, provocada por la COVID-19 ha impactado el hecho educativo, haciendo necesario que todos sus elementos sean revisados, repensados, ajustados, dando la posibilidad de transformación y adecuación del Sistema Educativo a esta nueva realidad. En atención al devenir del mundo, en materia educativa es primordial impulsar la generación de políticas públicas que consideren, esencialmente, a los actores del hecho educativo; además de la revisión del currículo de formación docente, los programas de actualización permanente en materia tecnológica para los educadores, el estudio de posibilidad para implementar la educación alternativa, considerar el contexto social y las condiciones para administrar la educación virtual, el rol y responsabilidad de los medios de comunicación –particularmente, de la televisión.

En correspondencia con lo señalado, es fundamental prestar atención a las recomendaciones que hacen organismos como la Unicef (2020), que en el documento sobre la educación frente a la COVID-19, presenta un conjunto de propuestas de acción de la escuela frente a la pandemia, para garantizar el derecho a la educación durante la emergencia. Sin embargo, para todas estas acciones, es esencial que los docentes se transformen en productores de los contenidos educativos –lo cual es válido si la educación es presencial, a distancia, o virtual–, lo que conforma la antesala para incorporarnos

a un proceso de transición o enfrentar un cambio brusco de modelo de enseñanza.

REFERENCIAS

- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. [Documento en línea]. Recuperado el 5 de junio de 2020, de la web: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>.
- BANCO MUNDIAL (2020). *Pandemia de COVID-19: Impacto en la educación y respuestas en materia de políticas*. [Documento en línea]. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de la web: <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>.
- CABALLERO ARDILA, EDUARDO (2020). "El rol del docente en la singularidad educativa". *AULA, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 66(2), 27-34. Recuperado el 23 de agosto de 2020, de la web: DOI: <https://doi.org/10.33413/aulahcs.2020.66i2.134>.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2020). *Informe Especial: Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*. Recuperado el 10 de septiembre de 2020, de la web: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45938/4/S2000550_es.pdf.
- DECRETO SUPREMO 4260. ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. Consejo de Ministros (2020, 6 de junio). Gaceta Oficial N° 1276NEC. Disponible en: [http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscar_comp/\(COVID-19\)](http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscar_comp/(COVID-19))
- FALCÓN VILLAVERDE, MARIANELA (2013). "La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones". *MediSur*, 11(3), 280-295. Recuperado el 8 de agosto de 2020, de la web: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2013000300006&lng=es&tlng=es.

- FORBES (2020). *Colombia cancela las clases presenciales en todos los colegios y adelanta vacaciones*. Recuperado el 30 de marzo de 2020, de la web: <https://forbes.co/2020/03/15/actualidad/gobierno-cancela-las-clases-presenciales-en-colegios-publico-y-adelanta-vacaciones/>
- GARCÍA ARETIO, LORENZO (2017). "Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. Recuperado el 8 de febrero de 2020, de la web: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>.
- GOOGLE FOR EDUCATION (2019). *Future of the Classroom*. Recuperado el 18 de febrero de 2020, de la web: http://services.google.com/fh/files/misc/future_of_the_classroom_emerging_trends_in_k12_education.pdf?utm_source=social&utm_campaign=FY19-Q2-global-demand-gen-website-other-futureoftheclassroom.
- GUERRERO PÉREZ, ENRIQUE (2018). "La fuga de los millennials de la televisión lineal". *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, pp. 1231-1246. Recuperado el 25 de marzo de 2020, de la web: <http://www.revistalatinacs.org/073paper/1304/63es.html>.
- IRFA (2014). *Instituto Radiofónico de Fe y Alegría de Venezuela*. Disponible en: <https://edujesuit.org/es/listing/3115/>.
- LABRADOR, Y. (29 de abril de 2020). La improvisación como cátedra en "Cada familia una escuela". *El Diario*. Recuperado de: <https://eldiario.com/2020/04/29/la-improvisacion-como-catedra-en-cada-familia-una-escuela/>
- LEAL, S. (2020). "Reflexiones Educativas sobre 'Cada Familia una Escuela'". *Plama mirada en 360º*. Recuperado de: <http://uma.edu.ve/periodico/2020/04/21/reflexiones-educativas-sobre-cada-familia-una-escuela/>
- LOS ANDES (22 de julio de 2020). El descargo del Gobierno tras los errores en los programas educativos de la TV Pública. *Los Andes*. Recuperado de: <https://www.losandes.com.ar/sociedad/el-descargo-del-gobierno-tras-los-errores-en-los-programas-educativos-de-la-tv-publica/>
- LÓPEZ, C. NOGALES, C. & POLO, M. (2020). "¿Cómo debería ser realmente la docencia online?". *Revista Digital Educación 3.0*. Recuperado el 20 de julio de 2020, de la web: <https://www.educacionrespuntocero.com/opinion/como-deberia-ser-realmente-la-docencia-online/>.
- LUFRANO, R. (20 de junio de 2020). La TV pública suma errores en su programa educativo: una docente hizo multiplicaciones con resultados equi-

- vocados. *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/la-tv-publica-suma-errores-su-programa-nid2383110/>
- MARTÍNEZ, VICENTE (2017). "Educación presencial versus educación a distancia". *La Cuestión Universitaria*, 9. 2017, pp. 108-116. ISSN 1988-236x. Recuperado el 12 de junio de 2020, de la web: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/download/3582/3662>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA (2020, 25 de marzo). *Directiva N° 05*. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Directivas/394577:Directiva-No-05-25-de-marzo-de-2020>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA. (2020, 15 de marzo). *Resolución RESOL-2020-106-APN-ME*. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resolucion_106-2020.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (2020, 15 de marzo). *Resolución RESOL-2020-108-APN-ME*. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335491/norma.htm>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DE CHILE (2020, 26 de junio). *Resolución Exenta N° 2765*. Diario Oficial de la República de Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DE LA REPÚBLICA DEL PARAGUAY (2020, 1 de mayo). *Resolución N° 430*. Disponible en: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15670?1588517702.
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (2020, 13 de marzo). *Decreto 4160*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 6.519 Extraordinario.
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (2020, 12 de mayo). *Decreto N° 4198*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° *interpersonal distancing* 6.535 Extraordinario.
- MIRETE RUIZ, ANA (2010). "Formación docente en tics. ¿Están los docentes preparados para la (r)evolución tic?". *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación* [en línea]. 2010, 4 (1), 35-44. ISSN: 0214-9877. Recuperado el 8 de febrero de 2019, de la web: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832327003>.
- NEWTON, DEREK (2020). "La mayoría de los maestros dicen que 'no están preparados' para enseñar en línea". *Portal Forbes*. Recuperado el 18 de

- mayo de 2020, de la web: <https://www.forbes.com/sites/dereknewton/2020/03/26/most-teachers-say-they-are-not-prepared-to-teach-online/#61357c2a7f2c>.
- OROZCO, G. & MILLER, T. (2017). "La Televisión más allá de sí misma en América Latina". *Comunicación y sociedad*, (30), 107-127. Recuperado el 4 de octubre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2017000300107&lng=es&tlng=es.
- SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina). (2020). *Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis del COVID-19: Cierre de los establecimientos educativos*. Recuperado el 3 de agosto de 2020, de la web: https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19.
- UNESCO (2011). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011*. Recuperado el 18 de marzo de 2020, de la web: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscid-2011-sp.pdf>.
- UNESCO (2020). *Soluciones de aprendizaje a distancia*. Recuperado el 10 de julio de 2020, de la web: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>.
- UNICEF (2020). *Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia. La educación frente al COVID-19*. Recuperado el 15 de junio de 2020, de la web: <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/educa/unicef-educa-covid19-propuestas-protoger-derecho-educacion-emergencia.pdf>.
- VILLAFUERTE, PAOLA (2020). *El Observatorio de Innovación Educativa. El aprendizaje remoto enfrenta otro reto: el profesorado no está preparado para la enseñanza en línea*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de la web: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/profesorado-no-esta-preparado-para-educacion-online>.

Universidad y gremio juntos en la formación virtual: desde la óptica de la Contaduría Pública en Venezuela

*University and guild together in virtual training:
perspective of Accounting in Venezuela*

FERNANDO ANDRÉS LEÓN POLEO
fleon@unimet.edu.ve

RESUMEN

El presente trabajo de investigación nace como un análisis del rol que tiene la sociedad civil organizada en el fortalecimiento de las instituciones universitarias, y más en épocas de cambio generalizado como ocurre en una pandemia. La COVID-19 en pleno fin de la segunda década del siglo XXI transformó, en instantes, la realidad de la vida y también la forma de enseñanza en Venezuela y el mundo. Las universidades debieron adoptar la virtualidad como un ahora inminente y no como un hecho futuro; la mayoría de ellas no estaba preparada para tal cambio vertiginoso y aún se plantea cómo es el deber ser y hacer. Es por ello que en esta reflexión se muestra que las universidades deben contar con los gremios profesionales, en su carácter de receptoras de sus egresados, para transformarse. Visto que el autor es docente universitario y dirigente gremial, plasma la realidad: estas instituciones juntas pueden lograr grandes objetivos con un posicionamiento ontoepistemológico fijado en el idealismo. Vivencialismo y fenomenología desarrollando ejes como educación a distancia y virtual y la realidad venezolana,

la COVID-19 y la formación a distancia, el rol de los gremios con las universidades, los contadores públicos formados a distancia y el gremio de contadores públicos venezolanos frente a la virtualidad de la educación.

Palabras clave: universidad, gremios, contaduría pública, educación virtual.

GREMIOS, UNIVERSIDADES, EDUCACIÓN EN LÍNEA

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El mundo enfrenta una situación pandémica que ha puesto en riesgo la salubridad de la humanidad, generando acciones de confinamiento y distanciamiento social, tanto voluntario como obligatorio, dependiendo de las disposiciones de los distintos gobiernos. Esta situación ha obligado a que la ciudadanía mundial se replantee las acciones cotidianas de la vida como se conocían hasta ahora, como por ejemplo estudiar. La educación presencial en todos los niveles ha ido migrando hacia la educación virtual y posteriormente a la pandemia de la COVID-19, se habrá convertido en una realidad, más que en una alternativa, tanto en nuestro país como en el mundo.

Así empiezan las corrientes a debatir sobre la asertividad o lo errado que es asumir la educación a distancia y virtual en las distintas carreras profesionales a nivel del pregrado. La formación de profesionales en todos sus niveles de pre y postgrado no es una responsabilidad única de las universidades y los centros de estudios superiores, es una responsabilidad compartida de estos con la sociedad y el Estado. Es entonces cuando los gremios como instituciones organizadas actúan como representantes de la sociedad civil, en la recepción de los profesionales que las casas de estudios superiores entregan al país; es por ello que como obligación legal y ética deben contribuir y ser parte de las luces en el proceso formativo.

En Venezuela existe un gremio de contadores públicos sólido, respetado y con un compromiso académico muy elevado, que fomen-

ta en sus estructuras estatales como en la nacional, distintos procesos que trabajan en pro de la constante formación y capacitación de los profesionales en ejercicio, así como de los futuros. Es por ello que el presente trabajo desarrolla el estudio sobre cómo los gremios deben y pueden convertirse en aliados de las instituciones universitarias en la formación, desde la óptica de los contadores públicos venezolanos. Es por eso que se plantea la siguiente interrogante: ¿cómo debe y puede el gremio de contadores públicos venezolano contribuir con las universidades en la formación virtual de profesionales?

POSICIONAMIENTO ONTOEPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO

El presente trabajo de investigación posicionado en el plano ontológico se afianza en el idealismo o la subjetividad y debe conceptualizarse como un sistema complejo para expresar desde una cualidad diferente, el sentido subjetivo, la diversidad de aspectos objetivos de la vida social que concurren en su formación. Es por ello que en esta investigación educativa y con amplio marcaje sobre las ciencias sociales y de la educación, donde la realidad no puede estar enmarcada en preceptos únicos y universales, porque en función del sujeto y objeto de estudio los escenarios cambian, se analiza la alianza universidad-gremio. La visión personal como docente y gremialista tiene una amplia connotación y aporte a esta indagación, basados en la visión del idealismo inglés de Berkeley (s.f.), que considera que la idea, más allá de las ideas en general, abarca “también a toda representación y todo de ser esencia psíquica” y su base es el *eset est percipi* (ser es ser percibido), que es la esencia del trabajo, el acercamiento propio a la realidad en la comprensión del proceso de vinculación universidades y gremio de contadores públicos.

Partiendo del posicionamiento idealista de la investigación y el empirismo como variable gnoseológica, el plano epistemológico de este trabajo es el vivencialismo o experiencialista, esta última es definida por Padrón (2015) así: el conocimiento se produce por las posturas del sujeto frente al objeto y en este caso las experiencias, como

posiciones del sujeto son importantes y modifican la producción del conocimiento. El diseño metodológico se enmarca en la recopilación de información teórica que permita el sustento documental requerido para el comportamiento investigativo y así la comprensión de la educación a distancia y virtual; para allegarlo al objeto de estudio de nuestra investigación, lo realizaremos con eje en los métodos fenomenológicos, comprendido como “el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre” (Husserl citado por Miguélez, 2007, p. 136).

Esto es realizado por vía de un proceso de entrevista no estructurada, para pulsar la opinión del proceso de educación virtual generalizado a raíz de la COVID-19 en el área de la Contaduría Pública, tomando como base el concepto de muestra intencional que Martínez Miguélez (2006, p. 60) define como un tipo que se elige bajo “una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación”. Esta se realizó a contadores públicos que ejercen en simultaneidad la condición de docentes universitarios y autoridades gremiales regionales y nacionales, con la intencionalidad de conocer el hacer y deber ser de la relación existente gremio-universidad.

EDUCACIÓN A DISTANCIA Y VIRTUAL

Es importante definir apreciaciones teóricas sobre la educación y sus modalidades, es por ello que se conceptualiza educación a distancia, según Simonson (2017), como el proceso de educación formal basada en una institución en la que el grupo de aprendizaje se separa y en la que se utilizan sistemas de telecomunicaciones interactivos para conectar a estudiantes, recursos e instructores (p. 17); así mismo, se considera que “en la educación a distancia, la mediación tecnológica es de suma importancia, puesto que hace posible la comunicación a través del uso multimedia, lo que permite compartir, no solo conocimientos sino aprendizajes” (Martínez, 2008, p. 9).

El proceso formativo se ha caracterizado generalmente vinculado al modelo de aprendizaje vicario definido por Bandura, en el cual la interacción social es parte del modelaje que persigue la enseñanza, es decir el compartir y vivir experiencias en el mismo tiempo y espacio son pilares para la trasmisión de conocimientos, por el proceso de observación de las conductas. La educación a distancia cambia un poco esas concepciones tradicionales, porque la interacción social presencial queda relegada y la formación empieza a ser a destiempo y/o en espacios no simultáneos, tal como lo afirma Dan Coldeway citado por Simonson (2017), quien señala que la educación a distancia es aquella que se desarrolla en estos escenarios “en el mismo tiempo y en diferentes espacios (ST-DP) y en tiempos y espacios diferentes (DT-DP)”.

La educación virtual es un proceso de formación a través de plataformas electrónicas basadas en el Internet y la interconexión, brindada por las herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tal como concluye Martínez (2008) de la deconstrucción del término *e-learning* indicando que “debemos entender que estamos ante la presencia de un sustantivo compuesto, cuyo núcleo es la palabra *learning* que puede ser traducida como aprendizaje, con lo que se define *e-learning* como aprendizaje por medios electrónicos”.

LA REALIDAD VENEZOLANA DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL Y A DISTANCIA

Venezuela es un país con una cultura universitaria preindependenista arraigada desde hace ya casi tres siglos, con la fundación de la primera casa de estudios superiores, la Universidad Real de Caracas en 1721, hoy día, Universidad Central de Venezuela. Esta cultura se ha enmarcado en un sistema sólido de pre y postgrado no solo para el país, sino para la región y el mundo, caracterizándose por los procesos educacionales tradicionales, de simultaneidad de tiempo y es-

pacio, con los roles de docente y estudiantes plenamente definidos que encarnan la vida universitaria en el pleno del país.

La llegada del siglo XXI con los procesos de globalización, la masificación del Internet y las TIC, la aceleración del ritmo vida, todo esto dio cabida a que las universidades, colegios y centros educativos invirtieran en procesos de formación en educación telemática, digital y virtual, pero concebidos siempre como herramientas de apoyo y respaldo en el proceso tradicional de formación y con la latente esperanza de que en algún momento futuro la educación sería plenamente virtual. Este último escenario siempre es visto por los universitarios tradicionalistas como una amenaza a la calidad de la formación de profesionales.

Las inversiones y procesos de avances tecnológicos han arrojado a las distintas casas de estudios y la educación a distancia ha llegado formalmente a varias universidades privadas venezolanas, como es el caso de la Universidad José María Vargas, la Universidad Yacambú y la Universidad Rafael Belloso Chacín, localizadas en distintos espacios geográficos, Caracas, Barquisimeto-Acarigua y Maracaibo, respectivamente, que han asumido procesos de formación ciento por ciento a distancia de profesionales en pre y postgrado en distintas áreas del saber científico. En el ámbito público existe el caso de la Universidad Nacional Abierta con más de 40 años de fundada, desarrollando procesos de educación abierta y a distancia, donde no son la virtualidad o la educación por Internet los principales pilares que han caracterizado su modelo de enseñanza, sino una filosofía de educación abierta en la que los estudiantes definen sus tiempos, espacios y planifican su actuación académica, pero con sistemas evaluativos preminentemente presenciales. Los ejemplos anteriores son solo referencias de los avances que se han tenido en los procesos educativos de educación a distancia y virtual en nuestro país. En mi caso particular, he tenido la experiencia tanto en rol de estudiante como de docente en la Universidad José Antonio Páez de Valencia, de culminar o desarrollar en pleno períodos académicos en la virtua-

lidad, producto de las distintas manifestaciones sociopolíticas que ha vivido el país en los últimos siete años, donde la paralización total o parcial ha obligado a recurrir a las herramientas de Moodle, Google Classroom u otras, para cumplir con los lapsos establecidos. Esta experiencia tiene buenas y no tan buenas apreciaciones, producto de la adaptabilidad y el conocimiento de los docentes en el área de la educación a distancia.

La formación del profesorado en procesos de educación virtual y a distancia no es homogénea en todos los centros de educación superior, y esto ocasiona desigualdades en el aprovechamiento de los recursos, pues tampoco la transmisión de conocimiento del docente al estudiantado se ha estandarizado. Es así como la escasa formación del profesor en educación virtual y a distancia es uno de los elementos resultantes de la categorización de las entrevistas realizadas, porque los consultados conjugan en pleno que se requieren inversión y procesos de masificación en cursos y herramientas de formación a distancia para los profesores universitarios en nuestro país, sobre todo en el caso de las universidades nacionales. La conectividad es otro recurso común y de la categorización como elemento que limita la formación virtual, porque la capacidad de conectividad de los estudiantes y los profesores no es estandarizada y la deficiencia en la calidad de los servicios es una realidad en las distintas ciudades y pueblos de Venezuela, que junto con los problemas generalizados del sistema eléctrico son una verdadera barrera para esta modalidad educativa. Tampoco es posible señalar que estas deficiencias están relacionadas con los estratos socioeconómicos donde se ubiquen los actores del proceso educativo, porque puede haber excelentes oportunidades de conectividad y a costos accesibles en comunidades con precarias condiciones de servicios públicos y urbanidad, y una escasa o nula conectividad en zonas urbanas con buenas características de desarrollo y acceso a servicios públicos.

COVID-19 Y LA FORMACIÓN A DISTANCIA

En marzo del año 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró al mundo en pandemia por la presencia de una nueva cepa de virus, distinguida como COVID-19, conocido también como coronavirus, esta situación generó que los distintos gobiernos de los Estados del mundo declararan estados de alarma en sus territorios, decretando medidas de distanciamiento social, cierre de sus fronteras y espacios aéreos. Entre las medidas tomadas como distanciamiento social, se decretaron confinamientos y prohibiciones de conglomerados de personas, lo que automáticamente implicaba la suspensión de los procesos educativos de forma presencial.

Venezuela no fue la excepción de la regla, pues el Ejecutivo nacional decretó un estado de alarma el 13 de marzo de 2020, que suspendió todas las actividades educativas presenciales en el país. Es entonces cuando el ministro de Educación Universitaria anuncia el “Plan Universidad en Casa”, afirmando que: “La Universidad va a quedarse en casa durante estos meses pero en consecución de sus estudios y labores; a través de la comunicación entre el profesor y estudiante con el objetivo de ‘garantizar al país los futuros profesionales’” (Trómpiz, ACN, 2020). Este plan obligó a las universidades venezolanas, con especial énfasis a las experimentales y privadas, a migrar de forma automática, con la mucha o poca preparación físico-tecnológica, todos los procesos de enseñanza a la virtualidad por la presencia de la pandemia en nuestro país.

En el momento en que escribo este artículo, después de 150 días de pandemia, hay visiones encontradas sobre si el país ha cambiado para esta adecuación o no: muestra de ello son las apreciaciones de los consultados para esta investigación. El entrevistado 1 alega: “No ha cambiado y es una urgencia que cambie, se necesita formación y actualización”. O la posición del entrevistado 4: “Luego de tres o cuatro meses las autoridades están despertando a la realidad de una educación virtual y están haciendo esfuerzos para entrenar a sus docentes en esta área, incluso cambiar reglamentaciones

para adecuarse a la nueva forma de vida”. Es imposible creer que después de cinco meses de confinamiento, las universidades no se hayan equipado o acondicionado; podemos ver casos como el de la Universidad Metropolitana en Caracas, que inmediatamente adoptó mecanismos de apoyo tecnológico y conectividad para sus empleados y docentes; también está el caso de la Universidad Arturo Michelena en Valencia, que formalizó un sistema de correos electrónicos y plataformas educativas cónsonos con la situación. Estos entre otros ejemplos que pueden indicarse, son de conocimiento y experiencia de este investigador por sus vinculaciones con esas casas de estudios.

Pero los avances no son plenos ni intrainstitucionales, ni en todo el cosmos de las universidades. Destacan los casos de las universidades autónomas que por su crisis presupuestaria y parte de sus apreciaciones filosóficas, no han podido acogerse a estas modalidades virtuales y de educación a distancia. Es por ello que a criterio personal ambas visiones de los entrevistados son válidas, porque dependiendo del escenario institucional en el que enfoquemos la óptica se tendrán apreciaciones subjetivas, siendo estos elementos los que validan las fundamentaciones ontoepistemológicas de este trabajo.

EL ROL DE LOS GREMIOS CON LAS UNIVERSIDADES

Esta investigación nacida de las manos de un abogado no puede dejar de lado el fundamento legal y es en este espacio como se puede apreciar que la ley se hace presente. Nuestra carta magna establece el mandato legislativo para la regulación de los procesos de colegiatura y formación de colegios profesionales, para agrupar a los distintos egresados de una disciplina que trabajen en su desarrollo colectivo y fortalezcan el actuar profesional. Estas agrupaciones conocidas como gremios tienen un trabajo ético y legal en la prosecución de la calidad educativa. Muestra de ello es la Ley de Universidades (1970) cuando determina que son estos quienes designarán a los representantes de los egresados en los Consejos de Escuela, conforme a su “Artículo 70 (...) Parágrafo Segundo: Los representantes de los egresados serán

de la libre elección y remoción del Colegio o Asociación profesional correspondiente”.

A su vez, las distintas leyes que regulan el ejercicio profesional atribuyen obligaciones de estos colegios con sus universidades. Dado el caso de esta investigación se aborda la profesión de la pública, veremos cómo es deber legal de los colegios de Contadores Públicos contribuir con las universidades venezolanas. Conforme con la Ley de Ejercicio de la Contaduría Pública, en su “Artículo 15: Son Fines de los Colegios de Contadores Públicos (...) 4. Asesorar cuando así lo soliciten, a las Escuelas de administración comercial y contaduría pública de las Universidades Venezolanas” (1973). Esto evidencia por qué a criterio de esta investigación las universidades junto con los gremios deben trabajar mancomunadamente en formar profesionales de calidad, bien sea de manera presencial o en la virtualidad.

CONTADORES PÚBLICOS FORMADOS A DISTANCIA

La contabilidad en Venezuela tiene su origen en la época colonial, por disposiciones de la corona española, para el control y fiscalización tributarios. Pero es a mediados del siglo pasado cuando se constituye con formalidad universitaria una Escuela de Contaduría Pública en nuestro país y es, años más tarde, que se regula el ejercicio profesional por vía legislativa. Desde la concepción de la Escuela de Administración Comercial y Contaduría Pública de la Universidad Central Venezuela, la formación de contadores a nivel universitario se ha caracterizado por sistemas de formación tradicional y presencial. Con la excepción de la Universidad Nacional Abierta, que tiene años formando en modalidad abierta, donde el estudiante no solo está distanciado del docente, sino que determina su ritmo de rendimiento académico bajo unas directrices.

Esta experiencia de educación abierta en Contaduría Pública ha sido satisfactoria tanto para las comunidades de negocios, como para la vida profesional de sus egresados. En palabras de la doctora Osiris Carrizales, coordinadora del Centro Local Carabobo UNA, para

el 2019, en Carabobo esta casa de estudios acumula 64 promociones, con más de 1.000 licenciados en Contaduría Pública formados y egresados para contribuir con el desarrollo económico del país. De las instituciones privadas mencionadas anteriormente con programas de formación 100 % a distancia, encontramos que instituciones como la Universidad Yacambú y la Universidad Rafael Bellosó cuentan con programas de formación en Contaduría Pública a distancia, demostrando que con la preparación de la planta docente, la adecuación filosófica e institucional y la adaptación de los sistemas de evaluación, es posible formar profesionales en modalidad completamente a distancia.

Pero dentro del ámbito de los profesionales entrevistados sí se considera que los p \acute{e} nsum de estudios deben ser revisados posteriormente a esta situación pandémica, para su armonización con la realidad social y a fin de que permitan el acople con los procesos de formación virtual y a distancia, reforzando los principios éticos y morales, sobre todo en los acontecimientos evaluativos.

LA FEDERACIÓN Y LOS COLEGIOS DE CONTADORES PÚBLICOS DE VENEZUELA Y LA EDUCACIÓN VIRTUAL

El gremio de contadores públicos venezolanos está organizado con base en el Sistema Federal que debe regir el sistema de gobierno nacional, encabezado por la Federación de Colegios de Contadores Públicos de la República Bolivariana de Venezuela (FCCPV), que es una institución nacional con personalidad jurídica y patrimonio propio, con el objetivo de armonizar y regular las técnicas y prácticas de los profesionales del área en el país, por vías de sus 24 colegios federados, ubicados uno en cada estado y en el Distrito Capital. Los colegios de Contadores Públicos de cada entidad federal cuentan con personalidad jurídica y patrimonio propio, al igual que con autoridades electas en procesos secretos y democráticos, con el fin de agrupar a los profesionales en cada región, prestar apoyo social, técnico y académico en la vida profesional de sus miembros. En esta estructura

gremial nacional y regional resalta la figura del secretario de Estudios e Investigaciones, como autoridades gremiales destinadas al fomento de los procesos científicos, investigativos y de actualización en las áreas de competencias profesionales, así como para contribuir al desarrollo y vanguardia de las universidades en los procesos de enseñanza de nuestra profesión.

Esta es una muestra de la importancia que tiene el gremio en la academia y la vida formativa; además Venezuela, como país con adopción de las Normas Internacionales de Información Financiera emitidas por la Federación Internacional de Contadores, se apega a las disposiciones que emite su Junta de Normas Internacionales de Educación en Contabilidad, en cuya Norma Internacional de Educación N° 7 establece la cooperación y apoyo que deben llevar a cabo la organizaciones profesionales de contadores de cada jurisdicción respectiva, en la promoción de la formación y actualización profesional y de educación continua (Entrevistado 1). El gremio venezolano aporta regularmente por medio de la realización de jornadas y eventos actividades de formación a docentes y estudiantes, en la vía presencial, para el fortalecimiento académico. En el uso de las distintas tecnologías de la información y la comunicación ha desarrollado alcances tecnológicos en aras del ejercicio profesional como es su Registro Único de Actuaciones Profesionales y la actividad formativa no ha sido la excepción. A nivel nacional, la FCCPV desarrolló con tecnología Moodle, el Campus Virtual FCCPV hace tres años, donde constituyó la Escuela de Facilitadores, que ha bien coordiné, desarrollando dos cohortes de contadores públicos formados como facilitadores virtuales, al servicio de las distintas casas de estudios superiores del país; en la misma plataforma está la Biblioteca Virtual con un amplio repositorio técnico, normativo y legal para el uso de los estudiantes y profesionales del área.

A su vez, tal como refiere el Entrevistado 3, el gremio puede aportar a la vida universitaria, “De manera directa porque la mayoría de los que estamos en la dirigencia gremial somos profesores en diversas universidades públicas y privadas”. En tiempos de COVID-19,

nuestra agrupación no se ha quedado de lado, el desarrollo de actividades virtuales de formación y análisis profesional de la situación actual han sido constantes y efectuadas más de una a la semana. De igual manera, en esta temporada se levantó el Censo Nacional de Docentes Universitarios de Contabilidad, a los fines de crear el “Programa de Certificación Instructores VEN NIF PYME FCCPV Docentes Universitarios” que inicia 100 % virtual y gratuito en septiembre para los profesores de las universidades venezolanas. Todas son muestras de cómo los gremios pueden y deber ser aliados en esta nueva forma generalizada de enseñanza.

COMENTARIOS FINALES

El presente trabajo investigativo, permite reflexionar sobre el proceso de educación a distancia como un método que materializa el acto de transmisión de conocimientos de un docente a sus estudiantes, en espacios distintos, bien con simultaneidad de tiempo o no, lo que se conoce como aprendizaje síncrono o asincrónico. Este modelo de enseñanza es previo a la masificación de las TIC, cuando se enseñaba por fascículos y manuales enviados por correo domiciliario. Venezuela tiene una institución universitaria sólida en rumbo a cumplir medio siglo de vida, como es la Universidad Nacional Abierta, con una experiencia positiva en formación de profesionales en pre y postgrado, pero la cual no se centra solo en la filosofía de educación a distancia, sino que también es educación abierta, principios que caminan de la mano, pero no son sinónimos.

La educación impartida por la Universidad Nacional Abierta requiere de un público estudiantil con un perfil determinado, por eso a pesar de ser una institución presente en todo el país, no está destinada a grandes masas; sus estudiantes tienen preclaras sus aspiraciones y el formato en el cual aspiran a formarse como profesionales, que es la gran diferencia con el proceso de formación virtual y a distancia que enfrentan las demás universidades venezolanas, hoy por

la COVID-19, donde los alumnos fueron migrados de su modalidad de estudio presencial a la virtualidad.

La realidad venezolana, con una marcada crisis sociopolítica y económica, con una emergencia en el sistema eléctrico y un acceso al Internet débil y de poca banda, hace que la formación a distancia y virtual sea a veces tormentosa para estudiantes y profesores. También la necesidad de masificar los programas de formación de docentes en educación virtual es parte de los riesgos que se vislumbran en estos momentos, haciendo que esta a veces no cumpla con los estándares de calidad que caracterizan a la universidad venezolana, y están allí parte de la problemática y los detractores que consiguen la formación de profesionales 100 % en esta modalidad.

Los gremios deben acompañar a las universidades en el proceso de formación de los nuevos profesionales, así como en la actualización permanente de los que ya se encuentran en ejercicio, es un trabajo compartido de las instituciones civiles dedicadas al fomento de la profesionalización en el país. La FCCPV y sus colegios en el país han consolidado centros académicos propios, así como aliados en las casas de estudios superiores; en estos espacios nacionales y regionales se construyen escenarios para contribuir con la adopción de la virtualidad, no solo como un aliado de la formación, sino del actuar profesional. Es por esto que en la experiencia vivida, estudiada y analizada no queda duda de que el gremio de contadores públicos venezolano debe y tiene cómo contribuir con las universidades en la formación virtual de los interesados y dejamos aquí una invitación extensiva a fortalecer estas alianzas entre gremios y universidades en todas las áreas del saber científico, en pro del desarrollo de la nación, porque la universidad y los gremios juntos son garantía de la calidad de los venezolanos profesionales.

REFERENCIAS

- BERKELEY, G. (s.f.). Idealismo de Berkeley. Biblioteca Virtual Universidad Autónoma de Nuevo León de México, pp. 76-87. http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1020107726/1020107726_011.pdf
- CARRIZALEZ, O. (10 de agosto de 2020). UNA Carabobo: Contadores Públicos (F. León Poleo, Entrevistador).
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE VENEZUELA (1970). Ley de Universidades. Caracas, *Gaceta Oficial* N° 1.429 Extraordinario de fecha 8 de septiembre de 1970.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE VENEZUELA (1973). Ley del Ejercicio de la Contaduría Pública. Caracas, *Gaceta Oficial* N° 30.273 Ordinario de fecha 5 de septiembre de 1973.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- MARTÍNEZ U., C. H. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17, pp. 7-27. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5057022>
- MOLINA, V. (9 de abril de 2020). Trómpiz: Plan Universidad en Casa será hasta agosto. Agencia Carabobeña de Noticias. Obtenido de <https://www.acn.com.ve/trompiz-plan-universidad-en-casa-agosto/>
- PADRÓN, J. (2014). Notas sobre enfoques epistemológicos, estilos de pensamiento y paradigmas. Proyecto de Epistemología en DVD. Doctorado en Ciencias Humanas. LUZ. [Documento en Línea] Disponible en: http://padron.entretemas.com/Notas_EP-EnfEpistP-digmas.pdf [Consulta: 2016, Mayo 16].
- PÉREZ LEGUIZAMO, M. E. (2011). Gerencia Emergente en empresas con dinámicas de cambio organizacional. *Revista Científica Digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, pp. 162-174.

SANDÍN, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill.

SIMONSON, M. (2017). Concepciones sobre la educación abierta y a distancia. Catalunya, Fundación para la Universitat Oberta de Catalunya.

Política editorial e instrucción a los autores

DEFINICIÓN DE LA REVISTA ANALES DE LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA

La *Revista Anales de la Universidad Metropolitana* tiene como objetivo difundir los resultados de las investigaciones de los profesores de la Universidad Metropolitana y de otras universidades, así como de los estudiantes de postgrado, manteniendo por lo tanto un carácter multidisciplinario.

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

Enviar sus manuscritos al Decanato de Investigación y Desarrollo Académico, *Revista Anales de la Universidad Metropolitana*.

1. Los autores enviarán dos (2) copias originales del trabajo de investigación a la Universidad Metropolitana, una con su identificación consistente en nombre, institución y correo electrónico y otra sin identificación ninguna a la siguiente dirección: anales@unimet.edu.ve
2. Con programas editores que funcionen en ambiente Windows® 7 o superiores; o sus similares en Macintosh, de acuerdo a las siguientes especificaciones:
 - Extensión no mayor de veinte (20) cuartillas, en papel tamaño carta, tamaño de letra doce (12), escrito a doble espacio y por una sola cara. Tipo de letra, Times New Roman.
 - Título del trabajo de investigación en español, en inglés y en otro idioma si es necesario.

- Resumen no mayor de 250 palabras en español y en inglés.
 - Incluir palabras clave o en su defecto, frases que identifiquen su contenido en un número no mayor de cinco (5), en ambos idiomas para facilitar la inclusión del trabajo de investigación en las bases de datos.
 - Cada autor debe escribir en cinco líneas un resumen de su currículum como pie de página en el inicio del trabajo de investigación y enviarlo junto con el trabajo correspondiente.
3. Elaboración de las notas y referencias bibliográficas
- Las referencias bibliográficas se colocarán al final, y serán ordenadas alfabéticamente.
 - Para la elaboración de las referencias bibliográficas deberán seguirse las siguientes normas:

Si se trata de libros: Apellido de autor, primer nombre e inicial del segundo nombre, año entre paréntesis seguido de punto, título del libro en cursiva, seguido de punto. Lugar de la edición seguido de dos puntos, editorial:

FEBRES, Laura M. (2002). *La historia en Mario Briceño-Iragorry*. Caracas: Universidad Metropolitana.

En caso de varios autores, con inicial del primer nombre solamente:

MÉNDEZ, I.; GÓMEZ, C. y MONDOLFI, E. (2006). *A los amigos invisibles*. Caracas: Universidad Metropolitana.

Si se trata de revista o publicaciones periódicas: Apellido(s) de autor(es), primer nombre(s), año entre paréntesis, título del artículo entre comillas, página del artículo si la cita es textual entre paréntesis, nombre de la publicación en cursiva, volumen, número entre paréntesis, páginas inicial y final del trabajo de investigación.

Ejemplo:

RODRÍGUEZ, Beatriz (2003). "Privilegiando el rol del educador en el contexto de la sociedad de la información". *Revista Anales*, Vol. 3 (2), pp. 95-115.

En caso de varios autores, con la inicial del primer nombre solamente:

PARRA, R. y GONZÁLEZ, A. (1994). "Magnetismo en aleaciones metálicas diluidas". *Ciencia*, 3 (2), 67-74.

- Cuando se utiliza una cita textual, debe colocarse en el texto entre paréntesis el apellido del autor(es) y el año separado de este último por una coma, junto con el número de página. Si la cita textual es corta solamente entre comillas. Si la cita textual es larga (más de cuatro líneas): con sangría a derecha e izquierda, sin comillas y sin cursiva, en fuente más pequeña.
- La cita contextual deberá llevar el apellido del autor, el año de la publicación entre paréntesis y el número de páginas entre paréntesis también.

Si esta cita corresponde a dos o más autores, deberá colocarse el apellido del autor seguido de una y. Además del año en que la formula cada autor, entre paréntesis.

Las páginas web se citarán como sigue: nombre del autor, "título", liga directa al texto (consultado y la fecha). Ejemplo:

ROBLES TARDÍO, Rocío. "La metáfora y la huella del ferrocarril en la formulación de la vivienda moderna en Le Corbusier", www.dialnet.uniroja.es/servlet/ejemplar?codigo=339925 (consultado el 30 de octubre, 2013).

- Las notas relacionadas con el texto van a pie de página.
4. El autor podrá acompañar el trabajo de investigación original con las ilustraciones indispensables, en blanco y negro, las cuales deberán estar a continuación del texto al cual se hace referencia (no se aceptan al final del artículo).

NORMAS GENERALES PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TABLAS Y FIGURAS:

- Las tablas y figuras serán numeradas con arábigos, siguiendo el orden en que se van incluyendo en el texto, sin considerar el número de los capítulos y de las páginas; por ejemplo, Tabla 1, Tabla 2. Esta notación se escribe en la parte superior de la tabla.
- Toda tabla reproducida y adaptada debe acompañarse de una nota colocada al pie de la ilustración donde se identifique al autor del documento.

También debe incluirse la fuente de la información; este dato va alineado hacia el margen izquierdo.

- Colocar las ilustraciones lo más cerca posible del texto con el cual están relacionadas.
 - En lo posible, limitar las ilustraciones a una página.
 - Si la tabla se presenta horizontalmente y ocupa toda la cara de una página, el número y el título deben quedar en la parte superior de la tabla, y hacia el margen izquierdo del lector para caras impares y el margen derecho para caras pares. La fuente, en la parte inferior de la tabla, hacia el margen izquierdo del lector.
 - Las tablas y figuras que ocupan toda la cara de una página, deben respetar los márgenes establecidos, así como la numeración de las páginas.
 - En el texto, se remite a las tablas y figuras por sus números, por ejemplo: la Tabla 2 expone...
 - Los formatos de las ilustraciones deben ser consistentes dentro del reporte y respetar los márgenes fijados.
5. La *Revista Anales de la Universidad Metropolitana* se reserva hacer las correcciones que considere convenientes una vez que el trabajo de investigación haya sido aceptado para su publicación

6. El texto firmado por más de un autor es aceptado con la presunción de que todos los autores han revisado y aprobado el trabajo de investigación original enviado.
7. La *Revista Anales de la Universidad Metropolitana* se reserva el derecho de no publicar aquellos trabajos de investigación originales que no se ajusten a las normas establecidas. El cumplimiento de las normas tampoco garantiza su publicación si el trabajo de investigación no es aprobado por el Consejo Editorial.
8. El Consejo Editorial no se responsabiliza de las opiniones expresadas por los colaboradores de esta revista.
9. El autor es el único responsable en caso de que su trabajo de investigación infrinja derechos de autor de terceros, por las reclamaciones judiciales o extrajudiciales que se originen de esas infracciones, y por los daños y perjuicios, honorarios profesionales y costas procesales que un tribunal de la república competente condene en una sentencia definitivamente firme.
10. El editor de la *Revista Anales* podrá suspender inmediatamente la circulación o puesta a disposición de cualquier artículo publicado de la *Revista Anales*, impreso o digital, en caso de que algún tercero presente formalmente pruebas suficientes para considerar que se le desconoce o lesiona su derecho de propiedad intelectual.

ARBITRAJE

Los trabajos se someten a un arbitraje doble ciego. Cuando las opiniones de los árbitros son opuestas, la dirección de la revista podrá optar por designar un nuevo árbitro o someterlo a una comisión del Consejo Editorial.

PERIODICIDAD

La *Revista Anales de la Universidad Metropolitana* se publica semestralmente lo que implica que dos números publicados en un año corresponden a un volumen.

NORMAS ÉTICAS DE LA PUBLICACIÓN

La *Revista Anales de la Universidad Metropolitana* cuidará que todas las partes (editores, árbitros y autores) cumplan con las normas éticas en el proceso de publicación. Se siguen las normas éticas basadas en los estándares internacionales que son:

Los editores

Se comprometen a garantizar el anonimato de autores y árbitros durante el proceso editorial.

Se asegurarán de que todos los textos sean revisados por árbitros especialistas en su campo y deberán garantizar que el proceso editorial se lleve a cabo de manera transparente.

Se comprometerán a resguardar la libertad y objetividad académicas, a cumplir sus labores con eficacia y calidad.

Ante cualquier duda, consultarán al Consejo editorial de la revista.

Los árbitros

1. Cuidarán de asegurar la originalidad de los textos y denunciarán cualquier posibilidad de plagio.
2. El arbitraje de las colaboraciones es estrictamente anónimo. Los árbitros deberán revisar con cuidado el texto que se les ha enviado dentro de los plazos establecidos y declinar en caso de no considerarlo dentro del ámbito de su competencia.
3. Se comprometen a no divulgar ni utilizar el contenido de un artículo que aún no ha sido publicado.

4. Deberán ser justos e imparciales y juzgar el trabajo según criterios estrictamente académicos.

Los autores

Se comprometen a firmar el formato de declaración ética que se les enviará al momento de recibir su artículo y a cumplir con las normas de conducta estipuladas a continuación:

1. El trabajo de investigación deberá ser original e inédito, es decir, no haber aparecido en algún otro medio impreso o digital ni haberse puesto a consideración simultáneamente a otro organismo editor. No puede ser sometido un artículo que haya sido publicado aunque haya aparecido en un medio de poca circulación. En dado caso se deberá obtener la aprobación previa si se justifica con argumentos sólidos la publicación dual.
2. Se compromete a no incurrir en la autoría injustificada, que consiste en la inclusión como autores de personas cuyas contribuciones fueron mínimas o nulas en el proceso de elaboración del texto. El autor se compromete a dar crédito a las personas e instituciones que lo hayan apoyado en cualquier parte del proceso.

POLÍTICAS DE PLAGIO

Para tratar un caso de plagio, la *Revista Anales de la Universidad Metropolitana* hace referencia a lo siguiente:

Cuando se detecte una situación de plagio, los autores involucrados, serán inmediatamente informados del proceso a seguir.

Los artículos serán comparados para comprobar el grado de plagio.

Todos los miembros del Consejo Editorial serán informados y se les pedirán sus comentarios al respecto.

Se enviará la evidencia documental a los autores del artículo y se les pedirá una respuesta.

Si los autores son encontrados culpables de plagio, se realizará un acta de la retracción oficial del trabajo. Además, la versión online del artículo, será retirada del sitio.

La *Revista Anales de la Universidad Metropolitana* no publicará ningún otro artículo de los autores involucrados en el plagio por el periodo que considere el Consejo Editorial.

Los manuscritos sometidos a la Revista serán verificados con el siguiente programa:

Plagium: <http://www.plagium.com>

EXIGENCIA DE ORIGINALIDAD

El autor acompañará su trabajo de investigación con una declaración por escrito en donde asegura que el texto presentado para ser considerado como publicable por la *Revista Anales de la Universidad Metropolitana*, previa experticia por parte del Comité de Árbitros-Especialistas en cuanto a relevancia del tema, originalidad, aportes, actualización y nivel científico, es inédito, originario y de su autoría.

POLÍTICAS DE ACCESO Y REUSO

Los trabajos de investigación originales no se podrán presentar posterior o simultáneamente en otra revista. Una vez recibido, el material pasa a ser exclusiva y definitiva propiedad de la Universidad Metropolitana.

Esta revista provee acceso libre inmediato a su contenido bajo el principio de que hacer disponible gratuitamente la investigación al público, fomenta un mayor intercambio de conocimiento global por lo cual se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: se cite la autoría y fuente original de su publicación (revista, editorial, URL).

POLÍTICAS DE PRESERVACIÓN DIGITAL

Anales de la Universidad Metropolitana está instalada en un servidor virtual del Centro de Tecnología de Información de la Universidad Metropolitana:

Sistema operativo: Redhat 6

CPU: 6 procesadores

Memoria: 8 gb

Disco duro: 100 gb

Respaldo a través de cinta con DP 1 vez por semana full.

Parámetros para la evaluación

Relevancia del tema:

Originalidad:

Aportes al tema tratado:

Actualización:

Nivel científico:

Otros:

DECISIÓN:

- a. Publicable.
- b. Publicable con correcciones menores, indicadas por el árbitro.
- c. Publicable con modificaciones indispensables, sugeridas por el árbitro.
- d. No publicable.

Nombre del árbitro:

Fecha:

Anales de la Universidad Metropolitana

Vol. 19, N° 2, 2021.

Impreso en el Departamento de Reproducción
de la Universidad Metropolitana
en el mes de diciembre de 2021.

Anales

de la Universidad Metropolitana

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Rectora (E)

Natalia Castañón Octavio

Vicerrectora Académica

Natalia Castañón Octavio

Vicerrectora Administrativo

María Elena Cedeño

Secretaría

Luis Santiago Perera Cabrera

Decano de Investigación y Desarrollo

Miriam Benhayon Benarroch

Director de Publicaciones Académicas - Editor

Alfredo Rodríguez Irazo

Consejo Editorial

Alfonso A. Rojo Ramírez

Migdalia Montes de Oca

Freddy Rojas

Lida Niño

Germán Crespo

Tomás Páez

María Cecilia Fonseca

Gloria Hintze

Elvira Navas

Guillermo Tell Aveledo

Ildenfonso Méndez Saicedo

Elizabeth Montes Garcés

Fausto Posso

Julio Cabero Almenara

Napoleón Franceschi

Carlos Castaño

ISSN 1315-4109



9 771315 410006

01