El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe, en tiempos del COVID-19:

visión de las Instituciones de Educación Superior

CAL ED

CACES
Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

CNA
CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN
República de Colombia

CONSEJO CENTROAMERICANO DE ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ANEAES
Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior

El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe, en tiempos del COVID-19:

visión de las Instituciones de Educación Superior

El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe, en tiempos del COVID-19: Visión de las Instituciones de Educación Superior

Coordinación:
Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED)

Edición:
Mary Elizabeth Morocho Quezada
Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED-Ecuador)
Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL-Ecuador)

ISBN Digital 978-9942-39-182-7

Diseño e impresión:
EDILOJA Cía. Ltda.
Telefax: 593-7-2611418
San Cayetano Alto s/n
www.ediloja.com.ec • edilojainfo@ediloja.com.ec

Loja-Ecuador

Loja, mayo de 2021.

Comité Revisor

Carlos Correa Granda
Inés Jara Roa
Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)
Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED-Ecuador)

Juan Manuel García Samaniego
Tangya del Carmen Tandazo Arias
Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES – Ecuador)

Ángel Facundo Díaz
Consejo Nacional de Acreditación (CNA-Colombia)

Luzmila Campos de Sánchez
Carmen Lozano de Llamas
Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA)

Bernarda Cuellar Garay
Marta Paredes Franco
Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES – Paraguay)

Prólogo

Todo sistema de aseguramiento de la calidad busca establecer y garantizar las condiciones mínimas de calidad para que una institución, un programa, un curso funcione con óptimas condiciones, pero frente a la pandemia del COVID-19, cuáles son los principales retos que han enfrentado las Instituciones de Educación Superior, con el fin de garantizar una educación de calidad, cuál ha sido la problemática existente en los procesos de evaluación, certificación y/o acreditación, qué impacto sufrió el sector educativo y sus actores.

El libro, *El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe, en tiempos de COVID-19: visión de las Instituciones de Educación Superior,* reúne las relevantes reflexiones desarrolladas por los distintos representantes de las instituciones de educación superior, comparte el resultado de las investigaciones realizadas, las experiencias académicas y de aseguramiento de la calidad desarrolladas, planteando los nuevos desafíos y retos que han tenido que enfrentar en esta nueva modalidad de enseñanza mediada por la tecnología durante la crisis producida por la pandemia.

Los hallazgos más importantes en esta publicación son resultado de distintas metodologías aplicadas por los autores como: análisis de documentos, estudio de casos, encuestas a actores educativos y entrevistas a expertos, entre otros. Cada uno de los aportes destacan el cambio abrupto del sistema educativo a causa de la pandemia, la modificación de las prácticas educativas a través de innovaciones tecnológicas, de modernas técnicas de enseñanza-aprendizaje, cambios en el sistema de evaluación, que seguirán vigentes en el quehacer educativo, y que el planeamiento de contingencias debe ser parte de la gestión institucional más allá de la pandemia.

Migrar de una modalidad presencial hacia otras alternativas como modalidades virtuales, duales, a distancia y semipresenciales, apoyadas por la tecnología ha requerido no sólo la inversión en herramientas técnico-pedagógicas, sino también en la capacitación del personal docente, en el uso de plataformas virtuales para el apoyo del aprendizaje autónomo, y contar con las suficientes redes de conectividad.

Estas experiencias desde cada una de las distintas ópticas son compartidas por las instituciones de educación superior de Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, México, Perú, República Dominicana y Venezuela; de igual forma se presentan todas las acciones encaminadas al aseguramiento de la calidad desde dos ópticas, la autoevaluación como resultado de la mirada interna de las IES y la evaluación externa como producto de la constatación realizada por pares evaluadores, tiene nuevos retos para alcanzar su cometido, la mejora continua.

Tal como lo expresa la Dra. María José Rubio "lo que queda claro es que toda situación de dificultad debe dejar múltiples enseñanzas y posibilidades de innovación, de cara a la mejora de los procesos".

Reconocemos de esta forma cada uno de los aportes de los distintos representantes de las instituciones de educación superior, que han contribuido a la redacción de esta obra, impulsados por la búsqueda y contribución de educación de calidad.

Santiago Acosta Aide
Director Ejecutivo - Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED)

Juan Manuel García Samaniego
Presidente - Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES – Ecuador)

Fernando Cantor Rincón
Consejero - Consejo Nacional de Acreditación (CNA - Colombia)

Vielka Jaramillo de Escobar
Directora Ejecutiva - Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA)

Zulma Mariuci
Directora General de Evaluación - Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES – Paraguay)

Presentación

El Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), enfocado en su misión institucional de contribuir al mejoramiento de la calidad en la enseñanza superior a distancia en todas las instituciones de América Latina y el Caribe que ofrezcan este tipo de estudios, y con el propósito de unir esfuerzos con las instituciones y organismos que velan por el aseguramiento de la calidad de la educación superior, como el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES – Ecuador), la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES – Paraguay), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA – Colombia), y el Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA – Panamá), promovieron el desarrollo del Libro **EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE, EN TIEMPOS DEL COVID-19: VISIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**.

Las medidas cautelares para la prevención y propagación del COVID-19 impulsaron la educación a distancia y en línea, pero también generaron impactos reales en los distintos actores del sistema educativo, conllevando a que las Instituciones de Educación Superior asuman cambios radicales e inmediatos para enfrentarse a la nueva realidad y, sobre todo, asegurar la calidad de la transformación educativa. Sin duda, el aseguramiento de la calidad en la educación superior es uno de los principales objetivos y compromisos de los entes reguladores gubernamentales y de las instituciones educativas, debido a que deben generar confianza en que la educación cumple, por lo menos, estándares mínimos de calidad.

Bajo esta perspectiva, y más aún en tiempos de pandemia, se convierte un verdadero reto y desafío garantizar la calidad de la educación; razón por la cual, la investigación propuesta centra su interés en conocer las buenas prácticas desarrolladas por las IES de Latinoamérica y el Caribe para impulsar la calidad educativa en tiempos del COVID-19.

La publicación cuenta con las perspectivas y buenas prácticas adoptadas por las IES para enfrentarse a la transformación del proceso de enseñanza aprendizaje, y con ello, garantizar una educación universitaria de calidad y

el mejoramiento continuo. A continuación, presentamos los artículos que forman parte de esta importante obra académica.

Ignacio Mazzeo y Guillermo Lojo, en su artículo *Algunas reflexiones sobre educación superior en tiempos de pandemia*, exponen que el Instituto Universitario de Ciencias de la Salud - Fundación H.A. Barceló, aunque cuenta con más de 20 años de experiencia en EaD, tuvieron que efectuar una serie de cambios repentinos a causa de la pandemia, entre los principales se considera el Plan de Continuidad Académica que abarca cuatro dimensiones imprescindibles: la organizacional, la vincular, la propuesta de enseñanza, y la propuesta de evaluación. El Plan fue implementado con el propósito de alcanzar la continuidad académica bajo un sistema que asegurara la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El artículo *Qualidade no ensino superior e enfrentamento ao Covid-19: a experiência do centro universitário fundação Santo André/Brasil*, de Daniel Vaz Freire, presenta la contextualización histórica, la experiencia laboral, el aprendizaje a distancia y los procesos periódicos de evaluación de la calidad y funcionamiento de la universidad, las iniciativas desarrolladas para enfrentar la pandemia en su comunidad académica, la legislación educativa y el proceso de evaluación de las instituciones de educación superior en Brasil.

Jucimara Roesler, João Vianney, Juliana Dias, Evandro Ribeiro y Adriano Coelho, escribieron *A educação a distância no Brasil: a explosão das matrículas, os processos de autoavaliação institucional e os reflexos nas ações de enfrentamento da pandemia do Covid-19*, dónde establecen que la pandemia permite que el proceso de evaluación institucional adquiera un carácter altamente estratégico, y con ello determinar la percepción de los estudiantes, docentes, gerentes y comunidad universitaria, ante el impacto de las acciones implementadas: clases remotas en cursos presenciales y a distancia, adecuación del calendario académico 2020, implantación del Sistema de Evidencia y Gestión de Evaluación On-Line, autoevaluación y gestión de trabajos remotos, entre otras.

En el trabajo *Estado del arte de los procesos de aseguramiento de la calidad en Chile*, elaborado por Margarita Briceño Toledo y Michel Valdés Montecinos, se analizan los sistemas de aseguramiento de la calidad de las Instituciones de Educación Superior y el marco regulatorio de la evaluación y acreditación

institucional chilena. Además, se exponen las instituciones que componen el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES) y sus atribuciones, y se reflexiona sobre el concepto y periodos de acreditación institucional.

Olga Ramírez Torres, Teresa del Socorro Flórez Peña, Santiago Amador Villaneda y Martha Patricia Castellanos Saavedra, en el artículo *Modelo de aprendizaje aumentado, una iniciativa de la Fundación Universitaria del Área Andina para asegurar la calidad de su acción formativa*, señalan que la definición y puesta en marcha del Modelo de Aprendizaje Aumentado ha fortalecido la práctica pedagógica del cuerpo docente, el reconocimiento al estudiante como centro de su acción formativa y el cumplimiento de la misión institucional. El modelo posee las siguientes condiciones y características: principios y referentes conceptuales, atributos, actores, fases de desarrollo y condiciones del ambiente académico.

El artículo *Sistema interno de aseguramiento de la calidad-SIAC como factor de éxito en el cumplimiento de la misión institucional* de William Orlando Rey Salgado, describe el diseño e implementación del SIAC, con el propósito de desarrollar una cultura de calidad y asegurar la autorregulación y el mejoramiento continuo. Específicamente, el sistema permite estandarizar el seguimiento a todas las sedes y programas, la definición de indicadores de gestión y los óptimos esperados en el mediano plazo.

Sarakarina Solano Galindo, Remberto Jesús De La Hoz Reyes y Fernando A. Morón Polo, en *Adaptaciones pedagógicas y organizativas para el desarrollo de las actividades académicas de la Universidad Simón Bolívar (Colombia) frente a la crisis Covid-19: un referente desde el horizonte pedagógico sociocrítico*, determinan los resultados de las estrategias y retos asumidos durante la pandemia en la gestión académico-administrativa, en el ámbito pedagógico, comunicativo, tecnológico, organizacional y de bienestar; los cuales a más de garantizar el proceso de enseñanza aprendizaje en la actualidad, también les permite mantener altos niveles de calidad, pertinencia e identidad institucional.

En el artículo *Adaptación de la gestión universitaria en tiempos de pandemia. Caso de estudio: Universidad Católica de Cuenca*, escrito por Santiago Moscoso Bernal, Pedro Álvarez Guzhñay, Enrique Pozo Cabrera y Boris Poveda Sánchez, señalan las principales actividades que su institución adoptó para

enfrentar la pandemia, permitiéndoles sobrellevar el proceso de enseñanza – aprendizaje y garantizar el bienestar de todos los actores de la comunidad universitaria sin sacrificar los estándares de calidad generales y específicos.

Augusta Cueva Agila y Jesús Muñoz Diez en su trabajo *Oportunidades y retos de la pandemia Covid-19 para las instituciones de educación superior en Ecuador: La perspectiva de la PUCESI*, manifiestan que durante la pandemia realizaron la adaptación de las clases presenciales a una educación remota de emergencia, desarrollando capacitaciones en docencia en ambientes virtuales y en el uso de herramientas para la educación en línea. Además, muestran los resultados del diagnóstico realizado a docentes sobre la situación de confinamiento y el ambiente laboral, la percepción de la preparación ante la educación remota de emergencia, metodologías e infraestructura tecnológica utilizada para el desarrollo de clases y la disposición para la enseñanza en entornos virtuales; y para el caso de los estudiantes, sobre: situación de confinamiento y ambiente de estudio en los domicilios, infraestructura tecnológica y principales dificultades en su estudio, y percepción respecto del acompañamiento de los docentes y el nivel de aprendizaje alcanzado.

María Josefa Rubio Gómez nos comparte su artículo *De la evaluación presencial en Modalidad Abierta y a Distancia, a la evaluación en línea*, exponiendo las adaptaciones efectuadas en tiempos de pandemia en la Modalidad Abierta y a Distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja. Algunas de las adaptaciones efectuadas en los ámbitos del modelo educativo son: el acceso y la nivelación de los alumnos nuevos, jornadas de formación humanística, planificación de las prácticas preprofesionales, seminarios de fin de carrera, defensa de trabajos de titulación, exámenes complexivos de fin de titulación e incorporaciones de los alumnos. Referente a las adaptaciones por dificultad de conexión a internet permanente o intermitente, se mencionan: atención especial a los grupos vulnerables, materiales offline, de la evaluación presencial a la evaluación en línea.

El artículo *Calidad de la educación en la Universidad Nacional Autónoma de México durante la Pandemia* de Jorge León Martínez, Tomás Bautista Godínez, Ricardo Arroyo Mendoza, Edith Tapia Rangel y Melchor Sánchez Mendiola; describe las actividades realizadas para mantener la calidad de la educación media superior y superior, antes y durante la pandemia. De la misma manera, manifiesta que la capacidad de adaptación y flexibilidad que ha brindado

la UNAM, y la integración y compromiso de sus integrantes, ha logrado la implementación de acciones estratégicas para la continuidad académica.

Cristina Del Mastro Vecchione aborda el tema *El proceso de adaptación a la modalidad a distancia en la PUCP en tiempos de Covid-19*, indicando que antes de la pandemia no se ofertaba ningún programa de pregrado en modalidad virtual en la institución; sin embargo, la experiencia de más de 20 años de PUCP Virtual y de los docentes de la Facultad de Educación, y el soporte de la Dirección de Tecnologías de la Información (DTI), permitió una rápida respuesta ante la emergencia sanitaria. Asimismo, se establecen los retos para el aseguramiento de la calidad y el futuro postpandemia.

El artículo *Aseguramiento de la calidad de la educación virtual en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA): sistematización de experiencias, retos y perspectivas en tiempos de Covid-1*, escrito por Jovanny Rodríguez, Randolph Morillo, Wilmer Téllez, Úrsula Puentes, Milagros García, Reyna Hiraldo y Yanet Jiminián; señala los procesos seguidos para la evaluación de la calidad, la caracterización de los modelos e instrumentos utilizados, las acciones implementadas en el contexto de la pandemia y los retos postpandemia para el aseguramiento de la calidad.

Ivory Mogollón de Lugo y Yosly Hernández Bieliukas, exponen en su trabajo *Evaluación tecnopedagógica de los entornos virtuales de aprendizaje del campus virtual UCV desde la perspectiva de los estudiantes y docentes*, que ante la ausencia en el Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela, de un mecanismo integral de evaluación de los Entornos Virtuales de Aprendizaje, utilizados en los niveles de pregrado, postgrado y extensión (modalidad a distancia, híbrida o de apoyo a asignaturas presenciales), se ha diseñado instrumentos de valoración basados en el Modelo de Evaluación Integral para un Sistema de Educación a Distancia, para lograr el mejoramiento continuo en el ámbito pedagógico y tecnológico.

Los artículos que forman parte de este libro evidencian que las acciones de las universidades se encaminan hacia la consolidación de una cultura de calidad, orientadas a cumplir con las funciones sustantivas del quehacer universitario.

Extendemos nuestro agradecimiento a los autores por compartir las acciones implementadas en sus Instituciones de Educación Superior frente a la pandemia del COVID – 19, e invitamos a nuestros lectores a conocer

las buenas prácticas de aseguramiento de la calidad enfocadas en las capacidades institucionales, la capacitación y preparación académica de los docentes, el modelo de enseñanza aprendizaje, las estrategias de cooperación y colaboración institucional, la investigación y la vinculación con la sociedad.

Mary Morocho Quezada
Subdirectora del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED)

Índice

Comité Revisor 4

Prólogo 5

Presentación 7

Algunas reflexiones sobre educación superior en tiempos de pandemia 15
Ignacio Mazzeo
Guillermo Lojo

Qualidade no ensino superior e enfrentamento ao Covid-19: a experiência do Centro Universitário Fundação Santo André/Brasil 30
Daniel Vaz Freire

A educação a distância no Brasil: a explosão das matrículas, os processos de autoavaliação institucional e os reflexos nas ações de enfrentamento da pandemia do Covid-19 46
Jucimara Roesler
João Vianney
Juliana Dias
Evandro Ribeiro
Adriano Coelho

Estado del arte de los procesos de aseguramiento de la calidad en Chile 72
Margarita Briceño Toledo
Michel Valdés Montecinos

Modelo de aprendizaje aumentado, una iniciativa de la Fundación Universitaria del Área Andina para asegurar la calidad de su acción formativa 92
Olga Ramírez Torres
Teresa Flórez Peña
Santiago Amador Villaneda
Martha Castellanos

Sistema interno de aseguramiento de la calidad-SIAC como factor de éxito en el cumplimiento de la misión institucional 116
William O. Rey S.

Adaptaciones pedagógicas y organizativas para el desarrollo de las actividades académicas de la Universidad Simón Bolívar (Colombia) frente a la crisis Covid-19: un referente desde el horizonte pedagógico sociocrítico 135
Sarakarina Solano Galindo
Remberto De La Hoz-Reyes
Fernando Antonio Morón Polo

Adaptación de la gestión universitaria en tiempos de pandemia. Caso de estudio: Universidad Católica de Cuenca 155
Santiago Arturo Moscoso Bernal
Pedro César Álvarez Guzhñay
Enrique Eugenio Pozo Cabrera
Boris Arturo Poveda Sánchez

Oportunidades y retos de la pandemia Covid-19 para las instituciones de educación superior en Ecuador: La perspectiva de la PUCESI 183
Augusta Cueva
Jesús Muñoz Diez

De la evaluación presencial en Modalidad Abierta y a Distancia, a la evaluación en línea 199
María Josefa Rubio Gómez

Calidad de la educación en la Universidad Nacional Autónoma de México durante la Pandemia 223
Jorge León Martínez
Tomás Bautista Godínez
Ricardo Arroyo Mendoza
Edith Tapia Rangel
Melchor Sánchez Mendiola

El proceso de adaptación a la modalidad a distancia en la PUCP en tiempos de Covid-19 251
Cristina Del Mastro Vecchione

Aseguramiento de la calidad de la educación virtual en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA): sistematización de experiencias, retos y perspectivas en tiempos de Covid-1 276
Jovanny María Rodríguez Cabral
Randolph Morillo
Wilmer José Téllez Acosta
Úrsula Puentes Puentes
Milagros Coromoto
Reyna María Hiraldo Trejo
Yanet Jiminian

Evaluación tecnopedagógica de los entornos virtuales de aprendizaje del campus virtual UCV desde la perspectiva de los estudiantes y docentes 298
Ivory Mogollón de Lugo
Yosly Caridad Hernández-Bieliukas

Algunas reflexiones sobre educación superior en tiempos de pandemia

Ignacio Mazzeo
Guillermo Lojo
Instituto Universitario de Ciencias de la Salud- Fundación H. A. Barceló

Palabras clave

Continuidad académica, pandemia, virtualización de la educación

Metodología de Investigación: Análisis cualitativo-descriptivo

Objetivo general de la Investigación: reflexionar sobre los alcances, límites, continuidades y disrupciones de la virtualización de la educación en tiempos de pandemia.

Objetivos específicos:

- Describir acciones tomadas por la Fundación Barceló durante la pandemia provocada por el COVID19.
- Describir las problemáticas más comunes a la región iberoamericana con respecto a la virtualización de la educación.
- Reflexionar sobre el futuro de la modalidad una vez superada la pandemia.

La Universidad y la vieja normalidad

La universidad se ha erigido durante años como una de las instituciones esenciales en la formación de la sociedad y en la construcción de las naciones. Su rol ha sido vital en la educación de aquellos profesionales que lideran el estado, el mercado y la sociedad civil. Esta institución ha sabido sobrevivir gracias a su propia complejidad, que le ha permitido adaptarse a los cambios y repensarse una y otra vez sin perder su principal objetivo: crear conocimiento y transmitirlo de generación en generación. Las transformaciones históricas de los últimos 50 años la han obligado

a reflexionar sobre su propia identidad y adecuar su accionar en la nueva sociedad del conocimiento.

Los cambios producidos a escala mundial, como la creciente globalización, la aceleración de los cambios tecnológicos, la intensificación de la competencia y la búsqueda del aseguramiento de la calidad no han dejado al margen a la educación superior. Esto ha llevado a los estados a través de sus políticas, y a las instituciones universitarias, a través de su gestión, a dos épocas marcadamente diferenciadas durante este último medio siglo:

- En una primera época abarcativa al periodo 1970/1990 primó un criterio economicista, con observación de factores que no eran estrictamente pedagógicos, donde los datos cuantitativos eran los prioritarios, y donde el equilibrio entre costos y rendimientos marcaban la agenda de las políticas educacionales;
- El decenio que marcó el fin de siglo fijó un criterio donde la educación viró hacia la pedagogía, teniendo en cuenta los aspectos más internos de la primera. Esto generó un giro marcado y orientado hacia lo social, con la obvia aparición de las insoslayables inequidades, la falta de representatividad de las instituciones en relación a su entorno e historia y los cambios que se fueron generando en los parámetros económicos.

La fusión de estas dos corrientes, fruto del mimetismo del sector productivo con el sector educacional, trajo aparejado el nuevo concepto de calidad, y su sistema colateral de aseguramiento de la misma. En respuesta al surgimiento de las nuevas exigencias y transformaciones del mercado laboral, científico y tecnológico, surgió la problemática del consumismo académico.

Por lo tanto, este periodo estuvo caracterizado por el exceso de productividad, con la intención manifiesta de no incluir diálogos ajenos a la producción y a la competencia.

A partir de este periodo, muchos estados latinoamericanos, ante los primeros fracasos de estas políticas educacionales digitadas por organismos

de financiamiento internacional, comenzaron a implementar una serie de respuestas ante la crisis del Estado de Bienestar. Recorte de subsidios, gasto público, crisis fiscales, obligaron a políticas de ajuste, que devinieron en la transformación de las instituciones universitarias a esa realidad.

Una segunda generación de reformas optó por relacionarse de manera directa con la gobernabilidad, con la capacidad de las instituciones públicas y privadas de articular con los intereses sociales, y con la habilidad de regular conflictos. Las políticas sobre la evaluación de la calidad en la educación superior se implementaron en el marco de esta segunda generación de reformas.

Se moldeó así el Estado Evaluador, cuya prioridad se sustentó en los procesos de planificación y acreditación de la calidad, mediante niveles de calidad, igualdad de oportunidades, eficiencia, racionalidad en el uso de los recursos, pero, sobre todo, resultados. De manera paralela, el crecimiento y desarrollo tecnológico de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), irrumpían con fuerza en los sistemas de educación superior. En una primera etapa, y de manera totalmente colateral, la educación a distancia comenzó a moldear su propio perfil innovador, pero sin entrar de pleno en una sustitución de la presencialidad, sino con un perfil netamente complementario. Pero el Estado Evaluador no integró esas nuevas tecnologías a los procesos de aseguramiento de calidad con la rapidez que estas crecían, y que hacían imperativo su monitoreo e intervención planificada, debido a su grado de crecimiento. Entre otras razones, las investigaciones que se iban desarrollando en pos de la integración de esta modalidad innovadora, arrojaban que la educación a distancia a través de las plataformas digitales, sostenían la necesidad de cambiar las concepciones de enseñanza, de los contenidos de la pedagogía universitaria, así como de su aprendizaje (de Pablo Pons,2009; Litwing 2010; Maggio 2018). El principal cambio estaba dado por las características del espacio virtual, en el cual, al no aplicar las nociones clásicas de espacio y tiempo educativo propias de la educación presencial, se modificaban esos enfoques de estas últimas, para dar lugar a nuevos espacios donde la sociabilización vivencial y los ambientes multisensoriales se modificaban.

Sin embargo, y pese a la irrupción de los procesos de calidad y las nuevas tecnologías sobre la virtualidad, el sistema económico y social predominante seguía fundamentándose en la productividad, como objeto de toda acción.

La educación superior siguió formalizando entonces, en base a este esquema, discursos orientados al valor ejecutorio de la formación profesional.

Modelos educativos basados en las competencias, así como también el insistente valor de la formación como medio de desarrollo económico y satisfacción de las demandas del mercado, complementaban la necesidad de producción científica, situaciones estas, ampliamente reconocidas por la comunidad académica.

Estos elementos configuraban a los nuevos espacios virtuales y las líneas pedagógicas a distancia que se derivaban de los mismos, como estructuras fuertemente tecnocráticas, orientadas hacia la demostración de resultados de aprendizaje, como fin unívoco de la formación, pero también subsumidas en los esquemas tradicionales de la presencialidad.

En este contexto de análisis, cambio e integración gradual, irrumpió de manera fulminante la Pandemia.

La irrupción de la Pandemia

La rápida e inexorable propagación del COVID19 alrededor del planeta y los estragos que provocó en la vida de un porcentaje muy considerable de su población, con efectos devastadores en los sistemas de salud de los estados y en sus economías, puso a la humanidad en estado de alerta. En este marco, cada gobierno nacional realizó su interpretación de la nueva situación crítica, y tomando en consideración datos contextuales específicos, tomó las decisiones más pertinentes para sus intereses. Desde aquellos que tuvieron una reacción más relajada a los que intentaron proteger a cada ciudadano intentando restringir la libertad de acción individual, se tuvo como consecuencia, entre consensos y resistencias, la modificación en mayor o menor grado de nuestras costumbres y hábitos. Acotado nuestro campo de acción, preocupados ante la incertidumbre de un virus desconocido, de alto grado de contagiosidad, fatal en muchos casos, especialmente para adultos mayores y personas con condiciones de salud previas y, a la fecha, con todavía pocas certezas sobre posibles tratamientos o vacunas, el mundo debió seguir funcionando. La educación no fue una excepción. Desde los niveles iniciales a los superiores se debieron implementar prácticas de emergencia que sostuvieran como premisa la protección de la salud

de docentes, alumnos y demás gestores involucrados en cada proceso, evitando el contacto personal. Nos detendremos en las próximas páginas a reflexionar desde el lugar que nos toca sobre los procesos que debieron ser puestos en marcha de manera inmediata y sus implicancias presentes y futuras.

La pandemia produjo una serie de consecuencias inmediatas que puso en jaque toda actividad humana. Esta situación marcó la implementación abrupta y masiva de cambios en las prácticas académicas por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) siendo la Educación a Distancia (EaD) la principal herramienta que permitió dar continuidad a los procesos educativos en todos los niveles ya que la misma pudo dar acceso a diferentes formas de educación con soporte a la presencialidad. Con mayor o menor grado de flexibilidad, de acuerdo a las posibilidades de cada institución, se celebró la capacidad de respuesta ante la sorpresa de la situación inédita. Podemos mencionar este como un dato positivo dentro de la situación crítica. Sin embargo, estas nuevas prácticas a las que tuvieron que adaptarse de manera inmediata gran parte de las instituciones tuvo como correlato algunos obstáculos, unos generales, propios de la pandemia y, otros específicos, producto de la implementación obligadamente no planificada de educación en línea. Enumeraremos en esta ocasión algunas de las situaciones más destacadas en lo relacionado con el funcionamiento de la educación superior. Según encuesta de la UNESCO (UNESCO:2020), las principales dificultades de los estudiantes de educación superior durante la pandemia en el mundo fueron: *aislamiento social*, la naturaleza social del ser humano, no solo en cuanto a los ámbitos educativos sino también en lo relacionado con lo laboral y el resto de las actividades habituales se vio seriamente perjudicada por el aislamiento preventivo, hecho que afectó, entre otras, a las actividades académicas; *preocupaciones económicas*, el parate en las actividades económicas habituales, ya deprimidas en los últimos años en la Argentina, agudizó la estabilidad financiera de un número importante de los estudiantes universitarios, dificultando la continuidad académica; *dificultades para mantener un horario regular*, en los casos en los que se dio una superposición de las actividades académicas con las laborales y las cotidianas, se afectó el desempeño de las mismas, ya que no se pudo acceder a un ámbito específico especialmente pensado para actividades concretas (aulas, oficinas, laboratorios, hospitales, etc.); *variabilidad en el acceso a*

internet en la región, más adelante hablaremos sobre la principal herramienta que garantizó, con todas sus dificultades, la continuidad académica: la implementación de la educación con soporte a la presencialidad, sin embargo algunos factores fueron obstáculos para esta modalidad, tanto a nivel regional como dentro de la Argentina, se verifican zonas con un grado aceptable de conectividad y zonas con una conectividad muy baja, lo cual es un factor imprescindible para el acceso a esta vía de acceso a la educación; *comunicación con pares y profesores*, de la misma manera, podemos verificar que la modalidad a distancia obligatoria, no planificada y sin posibilidad de alternancia con ningún tipo de presencialidad, afecta ciertas relaciones académicas habituales, dadas por descontadas en los tiempos precedentes a la propagación del virus. A estas consideraciones podemos agregar que no toda institución cuenta con una plataforma de educación a distancia desarrollada y en uso y, por otro, no toda disciplina se presta de igual forma a la modalidad. Aún en el mejor de los casos, el paso obligado por la emergencia a la educación a distancia afectó de manera ostensible la vida de estudiantes y docentes: en sus modos de programar clases, de acceder a las mismas, en costos, en la continuidad de los aprendizajes y en la movilidad internacional, tal cual lo corrobora UNESCO.

En términos estrictamente pedagógicos, surgió la pregunta sobre los desafíos, las implicancias y los límites de la virtualización de actividades académicas que originalmente habían sido pensadas bajo la modalidad presencial. En este sentido, la reorganización para la continuidad académica se realiza atravesada por preguntas ineludibles: ¿Qué particularidad imprimen los entornos virtuales a las tareas de orientación y acompañamiento que realizan los docentes? ¿Qué decisiones se deben tomar acerca del rol en los diferentes momentos y espacios de la propuesta de enseñanza? ¿Qué aspectos deberíamos priorizar para favorecer la comprensión? ¿Qué particularidades tiene la comunicación en los entornos virtuales? ¿Cómo se incentiva la participación y el rol activo de los estudiantes en la virtualidad? ¿Cuáles son los desafíos, los límites y las posibilidades del trabajo docente en este escenario? ¿Cómo resolver la apropiación de contenidos por parte de los estudiantes con escasos o nulos recursos tecnológicos? ¿Qué otra nueva tarea demanda a los docentes garantizar que el conocimiento llegue a todos? ¿Qué reflexiones deberíamos plantear con los futuros docentes para que puedan afrontar su tarea? (Gómez: 2020).

Desde el lado institucional, las universidades de gestión privada se vieron ante la incertidumbre de su sostenibilidad financiera, especialmente aquellas que no pudieron sostener la continuidad de actividades a través de la modalidad virtual. Todo esto sin mencionar la preocupación constante de la sociedad por su salud y sustento económico. Y ello en virtud, que sociedad, docentes y alumnos quedan expuestos tanto a la enfermedad, como a las nuevas acciones disciplinarias del estado, algunas de las cuales hacen a la supervivencia colectiva.

El presente trabajo se ha orientado entonces al análisis de respuesta que una Institución debe dar cuando repentinamente los vínculos pedagógicos presenciales se suspenden, y queda expuesta la respuesta de la institución educativa como tal, mas allá de los cambios excepcionales que pudiera haber observado su entorno.

Si bien el proceso y el fenómeno de la virtualización ya se encontraba de manera avanzada en las agendas universitarias, y había registrado avances significativos, la actual situación de crisis ha venido a acelerarlo e intensificarlo, y a marcar una tendencia de la generalización de la formación no presencial en el futuro más inmediato, y de evidente hibridez en lo mediato.

La trascendencia del proceso resulta indudable.

No se trata solo de un cambio de instrumentos y soportes. Afecta a la propia naturaleza y esencia del modo tradicional de concebir y organizar las enseñanzas, y supone un hecho descriptivo que cambia el discurso de una educación que no se encuentra ya atada a una específica localización, y cuya provisión se desacopla de restricciones relacionadas con el espacio y el tiempo.

La investigación presentada, consigna entonces la importancia de estos hechos, y direcciona su análisis a como los recursos tecnológicos de una institución universitaria privada, su capacidad de innovación pedagógica, su reacción institucional y su versatilidad de gestión, debieron suplir transitoriamente el vínculo de la presencialidad, por la interacción virtual de toda una comunidad educativa, intentando mantener no solo su cohesión interna, sino también la identidad histórica que le dio origen.

Respuesta institucional

El Instituto **Universitario de Ciencias de la Salud-Fundación H.A. Barceló (IUCS)**, como otras **IES** del país, puso manos a la obra ante la nueva situación de manera inmediata. En lo específico, tuvo a su favor características institucionales entre las que se destaca la existencia de un *Sistema Institucional de Educación a Distancia* (SIED) consolidado, gestionado por un área interna específica, evaluado y acreditado por la **Comisión Nacional de Evaluación (CONEAU)**. La Institución tiene una ya arraigada experiencia en **EaD** de más de 20 años. La oferta habitual se circunscribía a la carrera de Nutrición a Distancia, cursos de posgrado y actualización profesional, diplomaturas, seminarios y jornadas de divulgación científica y de Extensión a la comunidad y, al momento del inicio de la cuarentena se estaba terminando de desarrollar la propuesta innovadora de la carrera de grado Enfermería a Distancia, recientemente acreditada por la CONEAU, siendo la primera IES del país que logra dicha acreditación.

Sin perjuicio de estas características auspiciosas, tuvo que realizar como institución una serie de cambios repentinos que marcaron un desafío a su organización. Este proceso devino principalmente en el denominado **Plan de Continuidad Académica**, que consistió en virtualizar el resto de la oferta académica de pregrado, grado y posgrado, lo que incluyó a su principal carrera, Medicina, en sus tres sedes: Buenos Aires, Santo Tomé y La Rioja, las cuales incluyen un importantísimo número de alumnos y docentes sin experiencia previa en **EaD** y con las dificultades que pudo tener cualquier actor académico ante esta situación las cuales ya describimos más arriba. Estas acciones tomaron como plataforma los antecedentes mencionados del SIED, cuyos recursos tecnológicos fueron utilizados y potenciados desde el primer momento para el resto de la oferta académica de grado y posgrado de la Institución. Se reprogramaron calendarios, se adaptaron donde fue posible las prácticas y se pospusieron donde la presencialidad fuera imprescindible. Esta implementación de emergencia no solo incluyó el cambio de modalidad apoyada en soportes virtuales (Moodle y Zoom, principalmente) sino que, en paralelo, se crearon espacios de formación para docentes en **EaD** y capacitación para estudiantes de todos los niveles; acciones que tuvieron como consecuencia la aparición de material pedagógico y disciplinar adaptado a la nueva modalidad. Estas medidas fueron programadas durante los primeros días de la cuarentena y formalizados en un documento oficial

de la Institución. En el mismo se detalla cada acción planificada lo cual tuvo por objetivo la planificación en el marco de la emergencia.

En este contexto tomaron preponderancia la Secretaría Académica, Secretaría de EaD, el Área Curricular y Sistemas. Fundamentalmente las dos primeras se encargaron del diseño de materiales, organización de videotutoriales sincrónicos y asincrónicos para el manejo del aula virtual y desarrollo pedagógico específico (incluyendo prácticas de enseñanza, planificación, modalidades de evaluación, actividades de formación práctica, seguimiento de alumnos, coordinación intercátedra, etc.). Esta capacitación se dio en distintas etapas para asegurarse su ajuste a necesidades planteadas por el cuerpo docente. Paralelamente se desarrollaron grupos ad hoc de apoyo al monitoreo del desarrollo de clases a distancia. Las devoluciones de estos grupos aportaron un feedback a las áreas a cargo. Otro punto significativo en la gestión fue la asistencia a alumnos que, en definitiva, fueron inscriptos originalmente a carreras bajo modalidad presencial y no estaban preparados para este cambio. Se les confeccionaron y acercaron tutoriales de familiarización con el Campus y aula virtual, charlas para resolver inquietudes y consultas, apoyo psicológico. También se enfatizó el uso virtual de la biblioteca y atención al alumno por las consultas administrativas habituales. Al finalizar el primer cuatrimestre se realizó una encuesta para relevamiento de opiniones y sugerencias, acción que se repetirá al finalizar el segundo.

El procedimiento descripto se vio apoyado, como sucedió en distintos países del mundo (Brown y Salmi: 2020), por la intervención del estado al otorgar una mayor flexibilidad en la aplicación de criterios de aseguramiento de la calidad. En el caso argentino, por ejemplo, el **Ministerio de Educación** permitió el dictado de carreras de manera virtual aún cuando las mismas hubieran sido acreditadas como presenciales, en consonancia con su recomendación emanada de la **Secretaría de Políticas Universitarias** de garantizar la continuidad de las cursadas de las carreras ofrecidas habitualmente.

El plan de virtualización tuvo como puntos fuertes positivos *la capacidad de reacción institucional*, ya que autoridades y gestores debieron realizar una organización alternativa en tiempos acotados; *la versatilidad de la gestión institucional*, la cual conformó grupos ad hoc a los cuales se les asignaron tareas específicas de automonitoreo permanente sobre las

clases virtuales. La *autoevaluación continua*, este punto es consecuencia del anterior ya que los grupos mencionados fueron un insumo de información constante para que áreas específicas pudieran tomar decisiones sobre la marcha, efectuando ajustes necesarios que incluyeron principalmente orientación a alumnos y asistencia a docentes; *la predisposición por parte de docentes*, quienes mostraron una actitud activa respecto de los ajustes en sus actividades académicas cotidianas (ajustar calendarios, replanificar clases, asistir a cursos específicos sobre modalidad a distancias, repensar exámenes, intensificar coordinación con directores de carreras, etc.), lo cual fue fundamental para que los procesos de decisión institucional fueran llevados a cabo con éxito.

Siguiendo los lineamientos propuestos por Julieta Gómez (Gómez: 2020), se puede sostener que el Plan de Continuidad Académica se basó en consideraciones de cuatro dimensiones imprescindibles: *la organizacional*, que implica la planificación y seguimiento de estudiantes; *la vincular*, que incluye la comunicación, lo relacional, al alteridad; *la propuesta de enseñanza*, que implica el manejo conceptual, la transposición didáctica, la participación y diálogo; y *la dimensión de la propuesta de evaluación*, la cual debe adaptarse a la nueva propuesta de enseñanza.

El Plan diseñado buscó la continuidad académica bajo un sistema que permitiera un desempeño que asegurara la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La implementación del mismo buscó también la combinación de función de mejoras y autorregulación, características institucionales derivadas de los procesos de autoevaluación y evaluaciones externas que caracterizan el sistema argentino de aseguramiento de la calidad universitaria. Estos procesos reconocen en la autoevaluación que realiza de manera sistemática la institución, el compromiso con las mejoras que ya se encuentran planificadas, que conforme las evaluaciones externas permiten ir complementando resultados y validar las conclusiones y las propuestas de mejoras.

El proceso de virtualización afrontado debió entonces basarse en la experiencia institucional de años de procesos de acreditación de carreras de grado y posgrado, evaluaciones externas llevadas a cabo exitosamente mediante el monitoreo de la **CONEAU**, y en la contemplación de las circunstancias extraordinarias del nuevo entorno académico, la multiplicidad

de actores intervinientes, y la complejidad organizacional que alcanzaba sus sedes regionales, generando parámetros definidos para la transferencia de conocimiento, en los siguientes órdenes:

- Conceptual: Se plasmó en un documento de divulgación e implementación claro y preciso en la definición del conjunto de factores que determinaron las dimensiones tecnológica, técnico pedagógico, docente y de alumnos. Esto generó la necesidad de la infraestructura necesaria para más de 1000 aulas virtuales; la redefinición de variables claves para la implementación del modelo de soporte a la presencialidad mediante aulas tipo que contemplaran aspectos tales como la interacción, comunicación, instancias sincrónicas y asincrónicas, espacios de clases; planes de capacitación para los docentes y estrategias de comunicación a los alumnos de la nueva modalidad;
- Instrumental: Se construyeron instrumentos para cada dimensión, respetando las buenas prácticas utilizadas en las mismas, complementándose con aquellos que permitieran recabar información de resultados con el fin de implementar correcciones en el proceso (v.g. encuestas).

Este esquema permitió que el Plan de Continuidad Académica generara los siguientes aspectos distintivos: mejor coordinación de las áreas de enseñanza, coordinación del aprendizaje a todo el espectro de la institución universitaria y transferencia de conocimiento con parámetros de calidad comprobables, en base a los instrumentos diseñados.

Algunas prácticas aceleraron el gradualismo observado en la implementación de la tecnología. Las mismas podrían constituirse como una herramienta de antecedente del futuro, tanto en el trabajo virtual relacionado con la gestión como en el acceso a la educación superior a través de una plataforma virtual propia.

Reflexiones sobre el futuro pospandémico

La pandemia puso a prueba a las instituciones. Desde el análisis puntual del **IUCS**, como se relató, se pudo mantener la actividad académica gracias a infraestructura previa y a la respuesta de su personal de gestión, docente y alumnos. Estos últimos debieron afrontar grandes desafíos para los cuales no habían sido preparados. Nos toca reflexionar en un momento en el que aún el virus continúa su proceso creciente y en el que la cura todavía se vislumbra en un horizonte incierto. Es por eso que cualquier conclusión es por el momento provisoria. Por las informaciones recibidas de medios oficiales entendemos que en algún punto de 2021 se podría empezar a pensar en la vuelta a una normalidad parecida a la que tuvimos previamente a la pandemia. Será entonces el momento de hacer cálculos más precisos, saldar cuentas con docentes y alumnos y determinar cuánto de lo que se impuso a la fuerza quedará y cuánto volverá a ser como antes. Como reflexión más general desde un punto de vista de la gestión, entender que la realidad es en parte algo que se construye y en parte algo que toca y sobre lo que no nos queda otra opción que intentar acomodarnos siempre persiguiendo la continuidad académica en su mayor calidad posible, siendo inclusivos y sin olvidar el factor humanístico del cual una **IES** jamás debe desentenderse. Entendemos también que las circunstancias que ocuparon la mayor parte de 2020 y un segmento aún por verse de 2021 incentivaron la implementación de herramientas tecnológicas que venían desarrollándose en la Institución gradualmente. Ante la pregunta de si la **EaD** vino a ocupar el lugar de la educación presencial, la respuesta más inmediata sería que no. Creemos que una **IES** tiene un rol social, un modo de interpelar al sujeto de manera que lo construye como ciudadano, con impacto directo en el medio en el que se inserta. Por esto, la formación académica implica mucho más que la transmisión de contenidos disciplinarios. Se pone en juego la construcción de competencias y demás mecanismos de aprendizaje activos, que inciden directamente en los desarrollos futuros de los graduados en tanto transitarán un espacio cada vez más inestable y, por lo tanto, colmado de desafíos profesionales. De momento se dificulta pensar que esta complejidad se podría dar a través de la virtualidad total. Esto no quiere decir que determinados puntos de apoyo a través de la tecnología no vayan a ser aprovechados como complemento de la educación presencial. Creemos que también se desarrollarán más ofertas de carreras en modalidad virtual

que, a su vez, se verán complementadas por actividades presenciales. Creemos que surgirán en todo el sistema universitario diferentes versiones de modelos de educación híbridos. Este uso de herramientas virtuales, una vez retomada la llamada nueva normalidad ya no será producto de la emergencia sino que deberá ser producto de una transición adecuada. En ese sentido, se deberán tomar medidas como la sistematización de formación docente en **EaD**, considerando las herramientas y modos de impartir los procesos de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo, se impone la continuidad de la digitalización de los contenidos. Todas estas herramientas deberán servir para agilizar los procesos pero las mismas por sí solas no implican procesos pedagógicos innovadores. Lo dicho se expresa de manera contundente en el artículo de María Concepción Barrón Tirado, *La educación en línea. Transiciones y disrupciones* (ISSUE: 2020): "La educación en línea sin duda es necesaria, pero insuficiente, si de entrada no se cambian los paradigmas educativos, si no se hace un análisis profundo de los currículos, de los contenidos enciclopédicos centrados en lo disciplinario, de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, de la práctica docente y de la gestión académico-administrativa. Sin duda es un momento de disrupción y transformación en la educación". Queda también como tarea pendiente la revisión del período educativo de la pandemia. Será necesario verificar qué contenidos, qué prácticas y qué capacidades quedaron pendientes de consolidación. Será necesario también estudiar la deserción, el desgranamiento y sus causas: sociales, económicas, académicas. Se deberá buscar a esos alumnos, consultarlos y diseñar planes pertinentes para su reencauzamiento académico.

A nivel de la gestión institucional, Armando Alcántara Santuario concluye que "la crisis ha demostrado la importancia de la planificación de contingencias y la gestión de riesgos, así como los beneficios de respaldar las formas de educación innovadora y la necesidad de flexibilizar la evaluación del aprendizaje y los procesos de admisión" (ISSUE:2020).

Frente al panorama ocasionado por la pandemia se espera que el mundo cambie. En lo específico, la educación ha de modificar muchas de sus prácticas. No se sabe aún de qué manera o en qué medida, aunque sí es razonable creer que, como mínimo, seguirán vigentes aquellas prácticas innovadoras que gradualmente iban siendo incorporadas en los sistemas de educación superior y que se debieron incorporar abruptamente

debido al confinamiento obligatorio que exigió la propagación del virus COVID19 alrededor del mundo. La gestión institucional debe incorporar el planeamiento de contingencias (recordemos que el COVID19 no es la primera pandemia de los últimos años). Qué prácticas sobrevivirán a la emergencia, eso se irá asentando con el tiempo. Sí será importante para toda **IES** no olvidar las dificultades ocultas que la pandemia visibilizó, de manera que su funcionamiento actualice su vínculo con la sociedad a través de una reflexión profunda que pueda verterse en la generación de mecanismos de apoyo al aprendizaje garantizando la formación humanística, la equidad y el desarrollo de competencias en los futuros profesionales.

Referencias

Brown, C. y J. Salmi, "Putting fairness at the heart of higher education", University World News. The Global Window on Higher Education, 18 de abril, <universityworldnews.com/post.php?story=20200417094523729>, consultado el 23 de octubre, 2020.

De Pablo Pons, Juan "Tecnología Educativa. La formación del Profesorado en el época del Internet" Archidona. Aljibe. 2009.

Gómez, Julieta Clara, "La práctica educativa en época de aislamiento social: el dilema de las Residencias" III Jornadas Nacionales de Formación Docente del INFod "Narrar, sistematizar, investigar. Las prácticas docentes en la continuidad pedagógica" 19 y 20 de Noviembre de 2020.

IISUE, Educación y Pandemia. Una visión académica, México, UNAM, http://www.iisue/covid/educacion-y-pandemia, consultado el 25 de mayo, 2020.

Litwin, Edith "Nuevos escenarios para la educación contemporánea" Itinerarios Educativos. Revista UNL, 2010.

Maggio, Mario "Reinventar la clase en la Universidad, Buenos aires, Editorial Paidós, 2018.

UNESCO, Informe del IESALC analiza los impactos del COVID19 y ofrece recomendaciones a gobiernos e instituciones de educación superior, http://www.iesalc.unesco.org/2020/04/14/iesalc-insta-a-los-estados-a-asegurar-el-derecho-a-la-educacion-superior-en-igualdad-de-oportunidades-ante-el-covid-19/, consultado el 22 de octubre de 2020.

Ignacio Mazzeo

Es Licenciado y Profesor de Educación Media y Superior en Letras, graduado en la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es alumno de la Especialización en Gestión y Evaluación de Instituciones Educativas y Maestría en Gestión y Evaluación de la Educación en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Asimismo, es investigador en el equipo dirigido por la Dra. Mónica Marquina sobre Transformaciones en el gobierno y la gestión en las universidades nacionales argentinas en las últimas dos décadas. En la actividad profesional, asesora a instituciones de educación superior en procesos de acreditación y evaluación institucional.

Guillermo Lojo

Nació en Buenos Aires el 06/03/1959. Estudió Abogacía en la Universidad de Belgrano, especializándose en Derecho Empresarial. Realizó el Magister en Administración de la Educación en la Universidad Torcuato Di Tella.

Asesor empresarial de Atanor SAMy Yacimientos Carboníferos Fiscales.

Disertante en Seminarios internacionales de Crédito Educativo en Perú, Mercosur Educativo en Brasil, Programa DIES de la Universidad de Monterrey y Universidad Nacional Abierta de Venezuela, como así también en las Ferias Internacionales del Libro de Guadalajara y de Buenos Aires. Participo en los Seminarios para Lideres de la Educación Latinoamericana dictados por la Universidad de Harvard.

Ocupa actualmente el cargo de Secretario General y Director de Evaluación Institucional en el Instituto Universitario de Ciencias de la Salud-Fundación H.A. Barceló.

Qualidade no ensino superior e enfrentamento ao Covid-19: a experiência do Centro Universitário Fundação Santo André/ Brasil

Daniel Vaz Freire
Coordenador do Centro Regional para a Cooperação em Educação Superior (CRECES - Núcleo Brasil)
Docente do Centro Universitário Fundação Santo André
e-mail: daniel.vaz@crecesbrasil.or

Introdução

O artigo apresenta a experiência de trabalho do Centro Universitário Fundação Santo André, instituição de ensino superior pública municipal localizada na região metropolitana de São Paulo/Brasil, relacionada ao seu sistema interno de avaliação e monitoramento de qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação lato sensu, desenvolvido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), as iniciativas desenvolvidas no enfrentamento das consequências advindas da pandemia global de covid-19 para sua comunidade acadêmica, o trabalho desenvolvido no âmbito do ensino a distância e as perspectivas futuras, à luz da emergência sanitária citada, do aprofundamento da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramentas de intermediação de práticas educativas. O trabalho também desenvolve uma contextualização histórica sobre a instituição e a região onde está instalada, a respeito do ensino a distância no país e da legislação educacional brasileira, especialmente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e seus componentes, instituído e liderado em nível nacional pelo Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujas orientações servem de referencial para todas as instituições de ensino superior do país.

Metodologia utilizada

O estudo foi utilizou informações obtidas por intermédio de revisão de documentos e comunicados internos da instituição, instrumentos legais como leis, decretos e notas técnicas governamentais, e diálogo com

autoridades acadêmicas do Centro Universitário Fundação Santo André, que forneceram informações sobre procedimentos adotados pela instituição para o enfrentamento das consequências da covid-19, processos avaliativos desenvolvidos, da incorporação de ferramentas de ensino a distância e as perspectivas futuras de atuação.

Histórico institucional e territorial

O Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA) é uma instituição de ensino superior mantida por uma Fundação Pública de Direito Privado Municipal, criada em 1962 pela Prefeitura de Santo André, com a finalidade de manter a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas (FAECO), estabelecida nove anos antes. Em 1966 surgiu uma segunda unidade, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL), já incorporada à nova estrutura estabelecida.

No ano de 1990 foi constituído o Centro de Pós-Graduação, que iniciou a oferta de cursos de especialização em nível lato sensu, e também o colégio de aplicação da Fundação Santo André, destinado à formação de ensino médio. Essa estrutura educacional promove grande interação com o Centro Universitário, através do desenvolvimento de intercâmbios culturais, científicos e pedagógicos, e da uma composição paritária do corpo docente entre as duas instituições, utilizando professores universitários em seu quadro funcional.

Em 2001 ocorreu a criação da última unidade, a Faculdade de Engenharia Celso Daniel (FAENG), que se juntou à FAFIL e à FAECO na criação do Centro Universitário Fundação Santo André. Atualmente a instituição conta com vinte e três cursos de graduação, entre licenciaturas e bacharelados, sete cursos de nível tecnológico e vinte e quatro em nível de pós-graduação, perfazendo cerca de três mil estudantes.

A instituição está localizada em Santo André, município que tem a sua origem em 1553, durante os primeiros movimentos de povoamento do território brasileiro pelo Império Português, por conta de sua localização estratégica, entre a Vila de São Paulo de Piratininga, atualmente São Paulo, a cidade mais populosa e importante economicamente do Brasil, e Santos, cidade que abriga o principal porto do Brasil e do hemisfério Sul.

Durante cerca de três séculos e meio o local passou por vários processos de reconfiguração. Por um curto período foi anexado a São Paulo, depois repassado à Ordem de São Bento, que organizou grandes fazendas produtoras de bens de primeira necessidade. Posteriormente, na segunda metade do século XIX, as terras foram compradas pelo Estado para a construção de colônias de imigrantes europeus, no mesmo período em que se instalou a primeira ferrovia do país, que cruza o município e permanece ativa no transporte de pessoas e mercadorias (Prefeitura Municipal de Santo André, 2014).

Santo André possui cerca de setecentos e vinte mil habitantes, pertencente ao grupo dos trinta municípios mais populosos e com maior Produto Interno Bruto (PIB) do país. A cidade ocupa um lugar de destaque na economia nacional e um alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de 0,815 (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD], 2010), acima do IDH médio brasileiro, que é de 0,761 (PNUD, 2019).

O território original do século XVI foi dividido em sete municípios a partir do início do século XX, configurando uma sub-região da Grande São Paulo denominada ABC Paulista, composta por Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, que juntas possuem uma população estimada em cerca de dois milhões e oitocentos mil habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021).

O ABC Paulista acolhe um dos principais parques industriais do país, é o berço da indústria automobilística nacional e sede de grandes empresas do setor. Depois de um profundo processo de desindustrialização, ocorrido na década de 1990, Santo André e a região passaram por uma transformação de sua matriz econômica, com o aumento da importância do setor de serviços para o desenvolvimento local. Se fosse considerado como um único município, seria o quarto mercado consumidor do país, ficaria atrás apenas das cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília/Distrito Federal (Consórcio Intermunicipal Grande ABC, 2020b).

Processo de avaliação das instituições de ensino superior no Brasil

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pela operacionalização de avaliações e exames, pela produção de estatísticas e indicadores, e pela gestão do conhecimento e estudos educacionais promovidos pelo governo brasileiro.

Os processos que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) ocorrem tanto de maneira presencial, através de visitas técnicas e exames, como através do fornecimento de informações enviadas periodicamente pelas instituições de ensino superior (IES).

A avaliação institucional ocorre para que as instituições possam ser credenciadas ou recredenciadas, conforme decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres/MEC), tendo como referencial básico o resultado da avaliação in loco. A avaliação de curso é utilizada para a obtenção de autorização e reconhecimento, para abertura e continuidade de funcionamento ou a transformação do status da organização acadêmica (Brasil, 2017a).

As avaliações são orientadas por Instrumentos de Avaliação Institucional Externa (IAIE) e Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG), que tem como objetivo aferir os objetos de avaliação, cujas informações obtidas contribuem para a tomada de decisões de caráter nacional em políticas públicas de ensino superior, à informação da sociedade e o fomento da melhoria da qualidade das IES.

O processo institucional interno realizado pelo Centro Universitário Fundação Santo André, definido como autoavaliação, é uma das iniciativas componentes do SINAES, instituído pela Lei nº 10.861 (Brasil, 2004). De acordo com a referida legislação, o planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional, devem ser considerados nas ações de avaliação e de desenvolvimento institucional. Também define que serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados para a avaliação das IES (Brasil, 2004).

A autoavaliação deve estar em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, sendo considerado como um processo de autoconhecimento conduzido pela Comissão Própria de

Avaliação (CPA), que envolve todos os atores internos a fim de analisar as atividades acadêmicas desenvolvidas. Pretende-se que seja estabelecido um processo de indução de qualidade da instituição, buscando aproveitar os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas no PDI como instrumentos orientadores do desenvolvimento com qualidade desse ambiente educativo (Brasil, 2014b).

As IES devem enviar anualmente ao Ministério da Educação os seus relatórios de autoavaliação, dentro de um ciclo avaliativo de três anos, sendo que os dois primeiros anos são remetidos eletronicamente informes parciais, e no terceiro a sua versão integral. Respeitando essa periodicidade, cada instituição pode definir o seu modelo próprio de coleta de dados.

O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, busca assegurar uma análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos; o caráter público dos procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; o respeito à identidade e diversidade de instituições e de cursos; a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das IES e da sociedade civil, por meio de suas representações.

As avaliações realizadas por comissões externas de especialistas levam em conta a missão e o plano de desenvolvimento institucional; a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; procedimentos para estímulo à produção acadêmica, bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; a responsabilidade social da instituição; as políticas de aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e condições de trabalho do corpo docente e técnico-administrativo; funcionamento e representatividade dos órgãos colegiados e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; infraestrutura física, de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; políticas de atendimento aos estudantes e sustentabilidade financeira (Brasil, 2004).

A avaliação externa das instituições e cursos de graduação atribui conceitos a cada uma e ao conjunto das dimensões avaliadas, em uma escala de cinco níveis: 1 e 2 são indicativos de pontos fracos, 3 é o indicativo do mínimo aceitável e 4 e 5 são referências de pontos fortes para os processos

de autorização, 1º reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de credenciamento e recredenciamento de instituições (Brasil, 2004).

O SINAES também contempla uma avaliação realizada com os alunos dos cursos de graduação, através da aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, que afere o rendimento em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, suas habilidades relacionadas às exigências de exercício profissional e as competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligadas à realidade brasileira e mundial e outras áreas do conhecimento.

O ENADE é aplicado utilizando eventualmente procedimentos amostrais, aos estudantes concluintes dos cursos de graduação, com periodicidade trienal, abordando os itens citados anteriormente e acompanhado de questionário sobre o perfil desse público. Não existe uma nota individual conferida aos estudantes, a soma dos exames realizados conforma um conceito institucional de cada curso, em escala crescente, de 1 até 5.

Os cursos de especialização em nível de pós-graduação lato sensu presenciais, incluídos aqueles designados como Master Business Administration (MBA), independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, podendo ser ofertados por IES já credenciadas na área em que possui competência, experiência e capacidade instalada. A instituição deve ser a responsável direta pelo curso (projeto pedagógico, corpo docente, metodologia etc.), sendo impedida de validar certificados emitidos por terceiros nem delegar essa atribuição a outra entidade.

Os programas de pós-graduação stricto sensu, em nível de mestrado e doutorado, possuem um processo particular de avaliação, que é coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), reconhecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) e homologados pelo Ministro de Estado da Educação. O Centro Universitário Fundação Santo André não possui programas nesses dois níveis.

Processos internos de avaliação institucional

A Fundação Santo André (FSA), seguindo a legislação federal, criou em 2015 sua Comissão Própria de Avaliação (CUFSA, 2015), órgão responsável pela coordenação dos processos estabelecidos com esse fim, que realiza semestralmente processos de escuta que envolvem estudantes, professores e demais trabalhadores da instituição. Também auxilia nos processos de credenciamento e recredenciamento e na tomada de decisões por gestores e demais lideranças institucionais na promoção de melhorias contínuas em seus cursos, infraestrutura e procedimentos.

A CPA possui autonomia no exercício de suas funções e se encontra vinculada à Pró-Reitoria de Graduação. Seus membros representam o setores docente, estudantil, de trabalhadores técnico-administrativos e da sociedade civil, que são eleitos para um mandato de três anos, o mesmo período do ciclo avaliativo institucional indicado pelo Ministério da Educação. Seus membros podem ser reconduzidos à Comissão no máximo por mais um mandato (CUFSA, 2015).

A participação nas consultas realizadas pela CPA é voluntária. A comunidade acadêmica é informada que os resultados obtidos nos processos avaliativos internos são componentes fundamentais para as decisões relacionadas à gestão da FSA. O órgão se compromete em manter total sigilo sobre a identificação dos participantes e a confidencialidade de suas respostas. A identificação individual é utilizada apenas para comprovar qual a faculdade e o curso dos alunos que preenchem a pesquisa, distinguir professores e funcionários e eliminar participações duplicadas.

Os processos de avaliação institucional interna abrangem temas relacionados com a infraestrutura, políticas acadêmicas, gestão, além das atividades da própria CPA. Os estudantes se manifestam sobre vinte e dois itens, os professores sobre vinte e sete e os funcionários a respeito de vinte temas. Os estudantes são convidados também para avaliar semestralmente os docentes da instituição, em processo complementar ao que foi descrito acima (CUFSA, 2020e).

Existe uma preocupação de conferir a maior visibilidade possível aos processos de avaliação desenvolvidos. A comunidade acadêmica é sensibilizada a participar de variadas maneiras, através do envio de comunicados instrucionais via e-mail aos coordenadores acadêmicos,

coordenadores adjuntos, corpo técnico-administrativo, discentes e docentes; colocação de cartazes informativos em todas as salas de aula, quadros informativos e setores, avisos com destaque na página inicial do site institucional e redes sociais, e faixas informativas distribuídas por todo o campus.

O ensino a distância na FSA

A utilização mais aprofundada dessa modalidade educativa está sendo objeto motivador de decisões tomadas nesse sentido por inúmeras instituições de ensino superior no Brasil e pelo mundo. O fenômeno da utilização pedagógica de ferramentas disponíveis entre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC´s) já se configurava como realidade no setor, mas ainda passava por debates relacionados ao nível de qualidade alcançado nesse meio, a relação docente-estudante, pertinência de investimentos tecnológicos que permitissem a consolidação dessa oferta educativa, entre outras questões.

O censo sobre a educação a distância no país (Associação Brasileira de Educação a Distância [ABED], 2019), apontou que cerca de vinte e um por cento dos estudantes matriculados em cursos de graduação de nível superior no país realizavam seus estudos totalmente nessa modalidade, um milhão setecentos e cinquenta e seis mil alunos, segundo o estudo. O número de inscrições em cursos totalmente a distância, de nível superior e de outras categorias, cresceu mais de quatrocentos por cento entre 2016 e 2018, passando de pouco mais de quinhentos e sessenta mil para quase dois milhões e quatrocentos mil estudantes em apenas dois anos. A Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2020), indica que o volume de alunos de cursos em EAD deve superar os matriculados no modelo presencial até 2022.

Alguns fatores são reconhecidos como limitadores da expansão do EAD no Brasil, como reservas culturais e comportamentais sobre a eficácia/qualidade dos cursos dessa modalidade, a concentração da oferta em médios e grandes centros urbanos do país, o fato de um número ainda reduzido de IES que decidiram investir nesse modelo em sua oferta educativa e a extrema desigualdade social presente no país. Um em cada três estudantes brasileiros não tem acesso à *Internet* e dispositivos que possibilitem o acesso

a programas de educação a distância (Costa, 2020), segundo levantamento realizado a partir dos questionários respondidos entre 2015 e 2019 pelos candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A realidade encontrada no Centro Universitário Fundação Santo André, no que se refere à implantação de programas acadêmicos a distância é a mesma de grande parte das instituições brasileiras, apenas 8,5% das que participaram do levantamento realizado pela ABED atuam integralmente no segmento EAD. No entanto, a pandemia de coronavírus que assolou todos os países do mundo impôs uma condição que coloca a inclusão das TIC´s no ensino superior como algo imperativo, que começa a gerar resultados práticos no dia a dia das instituições.

Até o primeiro semestre de 2020 a FSA oferecia poucas disciplinas nas modalidades a distância e semipresenciais. Já no segundo semestre do ano a instituição passou a disponibilizar um core curriculum a todos os seus estudantes de graduação, composto por oito disciplinas institucionais voltadas à abordagem de temas transversais, como o futuro do mercado de trabalho, empreendedorismo, gestão de projetos, pensamento crítico, análise de dados, ética, direitos humanos, responsabilidade social e meio ambiente, tendo como objetivo reforçar as habilidades e competências do seu corpo discente relacionadas com as soft skills, essenciais para o enfrentamento do momento atual e do futuro que se apresenta.

Ações de enfrentamento da pandemia de covid-19

O ano de 2020 trouxe um enorme desafio a ser enfrentado pelo setor educacional em nível global. No ensino superior, as instituições tiveram que adaptar-se rapidamente ao cenário imposto pela pandemia de covid-19, adotando medidas de várias ordens que permitissem a continuidade de funcionamento durante esse período (Freire, 2020).

No caso do Brasil, houve uma ausência quase completa de orientação proveniente do governo federal sobre o tema, coube a cada estado decidir por sua conta a resposta a essa crise sanitária global. No caso do estado de São Paulo, foi adotado o decreto nº 64.862 (Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo [ALESP], 2020), que indicou a suspensão das atividades das instituições de ensino superior a partir desse período.

Em sintonia com a decisão tomada pelo Governo de São Paulo, a instituição criou uma área específica em sua página web, denominada "FSA contra o coronavírus" (CUFSA, 2020b), para informar a toda a sua comunidade acadêmica sobre o tema. Nesse espaço foram publicados comunicados da Reitoria e de órgãos internos de gestão, vídeos informativos e outros conteúdos referentes a orientações sobre procedimentos internos de prevenção, sua participação em ações de enfrentamento em nível municipal, funcionamento ou suspensão de atividades acadêmicas e administrativas.

A primeira decisão tomada pela FSA nesse âmbito foi a suspensão das aulas de todos os cursos de graduação, pós-graduação e do colégio, que passaram a ser realizadas de maneira remota, com o suporte acadêmico de sua plataforma Moodle. Os docentes foram orientados a não registrar a presença dos estudantes durante esse período, considerando para fins avaliativos a realização das atividades pela plataforma. As rotinas educativas realizadas em laboratórios e as pesquisas de campo foram adaptadas para práticas conceituais e teóricas como encontros e orientações virtuais. Também sofreram ajustes as atividades de estágio da clínica de psicologia, do núcleo de práticas jurídicas e do escritório modelo de arquitetura, que propuseram estudos de caso com posterior apresentação e envio como tarefas aos alunos vinculados a essas estruturas (CUFSA, 2020b).

As avaliações bimestrais de avaliação foram repensadas para o formato virtual. A Reitoria sugeriu o desenvolvimento de debates em fóruns e entregas de trabalhos como componentes das notas, cabendo a cada docente avaliar o melhor formato de acordo com as características de sua disciplina.

A instituição deixou claro que a realização de aulas neste formato remoto não configurava a adoção de um modelo de ensino a distância nos cursos presenciais, mas uma medida adotada de maneira temporária e emergencial durante o período de permanência da pandemia de covid-19.

O esforço emergencial empreendido para seguir em funcionamento enquanto estiverem vigentes limitações de mobilidade humana despertou a percepção da necessidade do aprofundamento do trabalho na modalidade a distância pelo conjunto das faculdades, centros universitários e universidades brasileiras, o que trará consequências positivas sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação superior do país em um prazo anterior ao que se supunha anteriormente.

Um outro debate enfrentado durante os primeiros meses de funcionamento em regime especial, foi a proposta de redução do valor das mensalidades durante o período de suspensão de atividades presenciais. A Reitoria esclareceu que que não houve redução de custos que pudessem eventualmente ensejar na diminuição do valor das mensalidades, e que já praticava preços acessíveis, menores inclusive do que concorrentes, além de oferecer bolsas de estudo, descontos e outros incentivos. A instituição seguiu tratando individualmente das dificuldades decorrentes da pandemia que foram enfrentadas por seus estudantes, buscando apoiá-los à medida de suas possibilidades (CUFSA, 2020b).

Cabe destacar a articulação das IES localizadas na região, coordenada pelo Grupo Técnico de Universidades do Consórcio Intermunicipal Grande ABC, que realizou esforços conjuntos de combate ao covid-19 entre as sete cidades. Além do intercâmbio acadêmico de ações nas áreas de pesquisa e extensão, as instituições desenvolveram iniciativas como a produção de equipamentos de proteção individual (EPI´s), álcool em gel e respiradores (Consórcio Intermunicipal Grande ABC, 2020a). Também atuaram para minimizar o impacto social da pandemia, como o apoio psicológico para pessoas e famílias da região, consultoria econômica para micro, pequenos e médios empresários, e apoio assistencial às comunidades vulneráveis locais.

No início do segundo semestre de 2020, o Centro Universitário Fundação Santo André apresentou um plano de retorno gradual às aulas presenciais, que indicou a volta parcial de atividades laboratoriais e de estágio a partir do mês de setembro, além de oficializar o retorno às atividades presenciais para 2021. (CUFSA, 2020f).Foram mantidas as aulas mediadas pelas TIC´s, em dias e horários normais das aulas, sem prejuízo à qualidade e carga horária dos componentes curriculares, assim como a continuidade das avaliações por meio remoto.

O retorno de atividades acadêmicas nos laboratórios se realizou de forma hibrida, presencial e mediada por tecnologia, com as turmas se revezando quinzenalmente em cada uma dessas modalidades. Para as aulas práticas e estágios desenvolvidos no ambiente da Fundação Santo André, foram observadas a capacidade de ocupação, respeitando o distanciamento de 1,5 metro entre as pessoas (CUFSA, 2020f).

Outras medidas tomadas foram o regramento do funcionamento de serviços de alimentação no campus, reforço de higienização e sanitização dos ambientes utilizados nas atividades acadêmicas, ações preventivas para grupos de risco e identificação de casos suspeitos, procedimentos para o reabertura da biblioteca e a continuidade do atendimento a distância das áreas administrativas.

Conclusão

Os processos periódicos de avaliação da qualidade e do funcionamento promovidos, retratados neste artigo, cumprem o papel fundamental de escuta e de definição de rumos a serem adotados pela Instituição. Por estarem bem consolidados internamente, se configuram como importantes instrumentos para o alcance dos objetivos traçados. Como desafio estratégico encontra-se o aprofundamento da incorporação do uso das TIC´s no ambiente educativo, processo que seguirá avançando nos próximos anos.

Mesmo com todas as dificuldades provenientes da pandemia global de covid-19, que afetaram o funcionamento das Instituições de educação superior em todo o mundo, o Centro Universitário Fundação Santo André manteve o seu processo de avaliação anual (CUFSA, 2020a), que alcançou um contingente total de participantes de cerca de onze por cento, entre estudantes, docentes e trabalhadores do corpo técnico-administrativo.

A consulta foi organizada em cinco eixos temáticos: planejamento e avaliação Institucional, desenvolvimento Institucional, políticas acadêmicas, política de gestão e infraestrutura física, cujas respostas foram classificadas como promotoras (“concordo parcialmente” e “concordo totalmente”.” detratoras (“discordo totalmente”, “discordo parcialmente”) ou neutras (“não concordo, nem discordo”). Como resultado positivo, destaca-se o parecer dos estudantes a respeito de docentes e disciplinas, que alcançaram presentaram mais de 80% de respostas promotoras (CUFSA, 2020a).

Sobre a percepção de que as mudanças realizadas na Instituição têm relação com a participação nas avaliações periódicas, foi retratada uma necessidade de tornar os propósitos da CPA mais presentes no cotidiano de todos os públicos, pois 42% dos discentes e 38% integrantes do corpo

técnico-administrativo registraram respostas detratoras ou que não souberam opinar a respeito (CUFSA, 2020a).

Outro item que merece destaque é o percentual de participantes que forneceram comentários adicionais às perguntas realizadas. Uma em cada três pessoas, na média entre os públicos participantes da avaliação, contribuíram com informações adicionais ao que foi perguntado pela CPA, sendo trinta e cinco por cento dos estudantes, vinte e cinco por cento dos docentes e trinta e oito por cento do corpo técnico administrativo que sentiram motivados a utilizar tal expediente (CUFSA, 2020a).

Sobre o ensino a distância, não houve nenhuma consulta especial sobre essa modalidade, pois a legislação brasileira não determina a necessidade de diferenciação do processo interno de avaliação entre o ensino presencial e on-line, e a consulta realizada segue os critérios estabelecidos nacionalmente definidos pelo Ministério da Educação.

Referências

Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. (2020). Decreto nº 64.862. Recuperado de https://www.al.sp.gov.br/norma/193314

Associação Brasileira de Educação a Distância. (2019). Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. Recuperado de http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017) Instrumentos de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância (Autorização): documento eletrônico e impresso. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/ 2017/ curso_autorizacao.pdf

Brasil. Presidência da República (2017). Decreto nº 9.057. Recuperado de https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1- 2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503

Brasil. Ministério da Educação (2016). Portaria nº 1.134. Diário Oficial da União de 11/10/2016 (p.21). Recuperado de https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp? jornal=1&pagina=21&data=11/10/2016

Brasil, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). Nota Técnica nº 14 /2014 – CGACGIES/DAES/INEP/MEC. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/documentos-e-legislacao17

Brasil, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). Nota Técnica nº 65 - INEP/DAES/CONAES. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17007-ata- conaes-111-022015-anexo-02&category_slug=fevereiro-2015-pdf&Itemid=30192

Brasil, Presidência da República. (2004). Lei nº 10.861. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/lei/l10.861.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADdo%20o%20Sistema,n%C2%BA%209.394%2C%20de%2020%20de

Brasil. Presidência da República (1996). *Lei nº 9.394*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

Centro Universitário Fundação Santo André. (2020). Relatório de autoavaliação institucional 2020. Recuperado de https://www.fsa.br/cpa/

Centro Universitário Fundação Santo André. (2020). FSA contra o coronavírus – comunicados. Recuperado de https://www.fsa.br/comunicados-fsa-contra-o-coronavirus/

Centro Universitário Fundação Santo André, Comisão Própria de Avaliação. (2020). Relatório de autoavaliação institucional 2019. Recuperado de https://www.fsa.br/cpa/

Centro Universitário Fundação Santo André, Comisão Própria de Avaliação. (2020). Relato institucional da FSA. Recuperado de https://www.fsa.br/cpa/

Centro Universitário Fundação Santo André, Comisão Própria de Avaliação. (2020). Relatório do instrumento de avaliação de docentes e disciplinas por parte dos discentes. Recuperado de https://www.fsa.br/cpa/

Centro Universitário Fundação Santo André. (2020). Plano de retorno gradual às aulas presenciais. Recuperado de https://www.fsa.br/comunicados-fsa-contra-o-coronavirus/

Centro Universitário Fundação Santo André. (2018). Plano de Desenvolvimento Institucional 2017- 2021. Recuperado de https://www.fsa.br/comunicados-fsa-contra-o-coronavirus/

Centro Universitário Fundação Santo André, Resolução do Conselho Universitário nº 016/15. (2015). Regulamentação da Comissão Própria de Avaliação. Recuperado de https://www.fsa.br/cpa/

Consórcio Intermunicipal Grande ABC. (2020). Instituições de ensino do Grande ABC debatem ações conjuntas para enfrentamento da pandemia do Covid-19. Recuperado de https://consorcioabc.sp.gov.br/noticia/4344/instituicoes-de-ensino-do-grande-abc-debatem- acoes-conjuntas-para-enfrentamento-da-pandemia-do-covid-19

Consórcio Intermunicipal Grande ABC. (2020). Consórcio ABC recebe apresentação com dados sobre potencial de consumo da região. Recuperado de https://consorcioabc.sp.gov.br/noticia/4415/consorcio-abc-recebe-apresentacao-com-dados- sobre-potencial-de-consumo-da-regiao

Costa, G. (01/04/2020). *Um terço dos candidatos às universidades não tem acesso à EAD*. Agência Brasil. Recuperado de https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-04/um-terco- dos-candidatos-universidades-nao-tem-acesso-ead

Freire, D.V. (2020).Covid-19 obriga mudanças profundas no ensino superior. *13ª Carta de Conjuntura do Observatório de Políticas Públicas, Empreendedorismo e Conjuntura da Universidade de São Caetano do Sul.* (p.188-190). Recuperado de https://www.uscs.edu.br/boletim/287

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021). IBGE cidades. Recuperado de https://cidades.ibge.gov.br

Koike, B. (10/06/2020). *Em 2022, curso on-line vai superar presencial*. Valor Econômico. Recuperado dehttps://valor.globo.com/empresas/noticia/2020/06/10/em-2022-curso-on-line-vai- superar-presencial.ghtml

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2010). Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Recuperado de http://www.atlasbrasil.org.br/ranking

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2019), PNUD apresenta Relatório de Desenvolvimento Humano 2019 com dados de 189 países. Recuperado de https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2019/pnud- apresenta-relatorio-de-desenvolvimento-humano-2019-com-dado.html#:~:text=Dados%20do %20Brasil&text=Em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%202017%2C%20o,79%C2%AA%2C %20juntamente%20com%20a%20Col%C3%B4mbia

Prefeitura Municipal de Santo André. (2013). História de Santo André. Recuperado de https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/cidade-de-santo-andre/historia

Portal G1. (2019).Porto de Santos é o 39º no mundo e 1º do Hemisfério Sul em ranking internacional. Recuperado de https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/porto-mar/noticia/2019/08/02/porto- de-santos-e-o-39o-no-mundo-e-1o-do-hemisferio-sul-em-ranking-internacional.ghtml

Daniel Vaz Freire

Publicista y Magister em Comunicación por la Faculdade Cásper Líbero (Brasil). Doctorando en Políticas Públicas de la Universidade Federal do ABC (UFABC). Docente del Centro Universitário Fundação Santo André. Hice parte del Consejo Nacional de la Juventud, de la Comisión Nacional de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos, de la Secretaria Ejecutiva de la Sección Brasileña de Participación Social em UNASUR y MERCOSUR. Fue Vicepresidente de AUALCPI – Asociación de Universidades de América Latina y Caribe para la Integración. Actualmente lidera el Núcleo Brasil del CRECES - Centro Regional para la Cooperación en Educación Superior.

A educação a distância no Brasil: a explosão das matrículas, os processos de autoavaliação institucional e os reflexos nas ações de enfrentamento da pandemia do Covid-19

Jucimara Roesler[1]
João Vianney[2]
Juliana Dias[3]
Evandro Ribeiro[4]
Adriano Coelho[5]

Introdução

O ano de 2020 se consolida como um marco histórico na educação mundial em função da migração dos modelos presenciais para a aprendizagem online em virtude da Pandemia provocada pelo COVID 19. O Brasil acompanha o movimento mundial, com escolas e Instituições de Ensino Superior, mantendo suas atividades letivas por meio do ensino online.

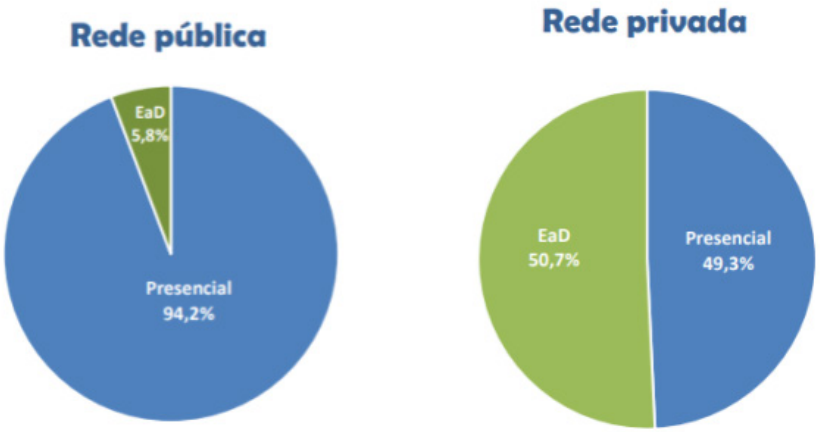
O debate sobre temas relacionados a EAD tornou-se basilar para quem está refletindo sobre os caminhos da educação em uma sociedade cada vez mais conectada através de tecnologias digitais. A EAD tem se mostrado, não somente como uma opção para a formação, mas também como uma modalidade capaz de suscitar ponderações sobre a educação ofertada presencialmente, sobre as probabilidades de influência recíproca colocada entre a educação presencial e a distância. As alterações geradas pela disseminação da EAD criam possibilidades de se repensar e se reordenar conceitos básicos para educação. Discorrer sobre EAD é abordar conceituações, aspectos históricos e legislativos no Brasil.

1 Doutora em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de RS – PUC/RS
2 Doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina.
3 Doutora em Educação, pela Universidade Tiradentes – Unit/SE.
4 Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Paulista/SP
5 Doutor em Educação-Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de SP - PUC/SP

1. A explosão da EaD no Ensino Superior do Brasil

N Brasil, 2019 registra, um fato marcante na história da educação superior brasileira: pela primeira vez o número de ingressantes de educação a distância de instituições de ensino superior da rede privada, ultrapassou a quantidade de estudantes presenciais que iniciaram uma graduação, marcado com 50,7% de novas matrículas na modalidade a distância, e de 49,3% na modalidade presencial. Vale o registro, que os avanços estão na rede privada, e que a rede pública, apresenta pequenos avanços, com apenas 5,8% de novos ingressantes na modalidade EAD, conforme demonstra o gráfico 1:

Gráfico 1. Distribuição de Matrículas de Ingressantes em Cursos de Graduação EaD, rede pública e privada – Brasil 2019



Fonte: Censo da Educação Superior/2020 – MEC/Inep.

O destaque da explosão das matrículas está no Setor Privado da Educação Superior a Distância, o quadro 1 mostra as 20 maiores instituições de Ensino considerando o número de matrículas na modalidade, e a participação de cada uma delas na fatia de mercado, no *Market Share*.

Quadro 1. Distribuição de Matrículas de Ingressantes em Cursos de Graduação EaD, rede pública e privada – Brasil 2019

NOME DA INSTITUIÇÃO	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	TOTAL DE MATRÍCULAS	FREQUÊNCIA %	FREQUÊNCIA ACUMULADA %
UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	Privada	Universidade	363.584	14,8	14,8
CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	Privada	Centro Universitário	281.712	11,5	26,3
UNIVERSIDADE PAULISTA	Privada	Universidade	234.103	9,6	35,9
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	Privada	Centro Universitário	180.740	7,4	43,3
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - UNICESUMAR	Privada	Centro Universitário	142.890	5,8	49,1
UNIVERSIDADE ANHANGUERA	Privada	Universidade	141.522	5,8	54,9
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	Privada	Universidade	134.551	5,5	60,4
FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA	Privada	Faculdade	51.575	2,1	62,5
UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	Privada	Universidade	51.287	2,1	64,6
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO	Privada	Centro Universitário	49.855	2,0	66,6
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	Privada	Universidade	49.326	2,0	68,6
UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	Privada	Universidade	43.946	1,8	70,4
UNIVERSIDADE DE FRANCA	Privada	Universidade	42.211	1,7	72,1
Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo	Estadual	Universidade	28.192	1,2	73,3
CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO	Privada	Centro Universitário	25.791	1,1	74,3
UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI	Privada	Universidade	25.572	1,0	75,4
CENTRO UNIVERSITÁRIO PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL - UNIPLAN	Privada	Centro Universitário	24.157	1,0	76,4
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA	Privada	Centro Universitário	22.016	0,9	77,3
UNIVERSIDADE SANTO AMARO	Privada	Universidade	20.657	0,8	78,1
UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	Privada	Universidade	19.533	0,8	78,9

Fonte: Censo da Educação Superior/2020 – MEC/Inep.

A liderança absoluta em número de alunos permanece com a UNOPAR, que detém, desde o ano de 2002, o maior número de alunos matriculados na EaD. Em 2019, ela registrou a marca total de 363.584 estudantes. Cabe destacar o salto em matrículas do Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), que passou a ocupar a 2a. posição em 2019 com 281.712 alunos, um crescimento significativo comparado a 2018, quando detinha 203.889.

Da mesma foram foi expressivo o crescimento do Centro Universitário de Maringá - Unicesumar, que em 2018 apresentava 92.874 matrículas, e alcançou a marca de 142.890 alunos matriculados nos seus cursos de graduação a distância no Censo da Educação de 2019.

Na esfera pública, cabe o destaque para a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo (USP), a única IES da rede pública, que se consolida entre as 20 maiores IES em matrículas de EAD no Brasil, atingindo a marca de 28.192 estudantes matriculados.

O Censo da Educação Superior, também mostra que desde o ano de 2016 a matrícula em cursos presenciais na rede privada tem diminuído. Esse comportamento é acompanhado pelo aumento do ritmo de crescimento dos cursos EaD, marcando em 2019 os 35% do total de alunos em cursos superiores brasileiros, em contraponto aos 65% em cursos presenciais.

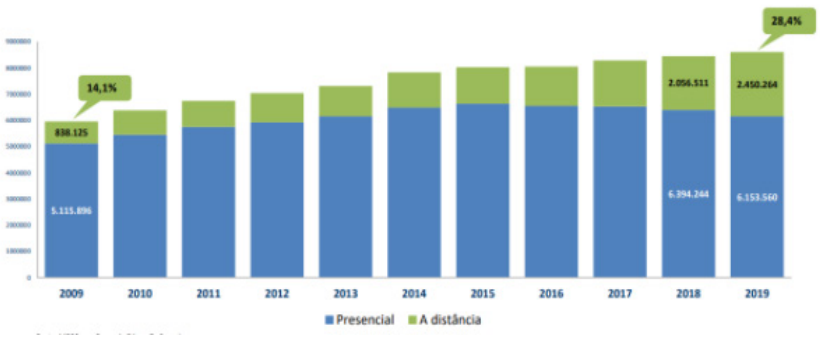
Ou seja, quando somados os números da educação superior pública e da educação superior privada nos últimos 5 anos observa-se uma queda de 14,3% no número de ingressos nos cursos de graduação presenciais, já a participação no total de ingressantes em EAD, saltou de 16,1% em 2009, para 43,8% em 2019, conforme demonstra o gráfico 2.

Gráfico 2. Evolução das matrículas em Cursos de Graduação EaD, rede pública e privada – Brasil 2019

Fonte: Censo da Educação Superior/2020 – MEC/Inep.

Se em 2019, há uma inversão de escolha dos estudantes ingressantes brasileiros, do presencial para o EAD, o fenômeno da consolidação da modalidade, não é recente, pelo contrário, sua evolução é nítida a partir de 2009, quando a modalidade já representava 14,1% das matrículas de graduação. No ano de 2018, a EaD já havia atingido a marca de 2 milhões de alunos, e, em 2019, alcança o patamar de 28,4%, com 2.450.264 de alunos de graduação a distância no país, conforme demonstra o gráfico 3.

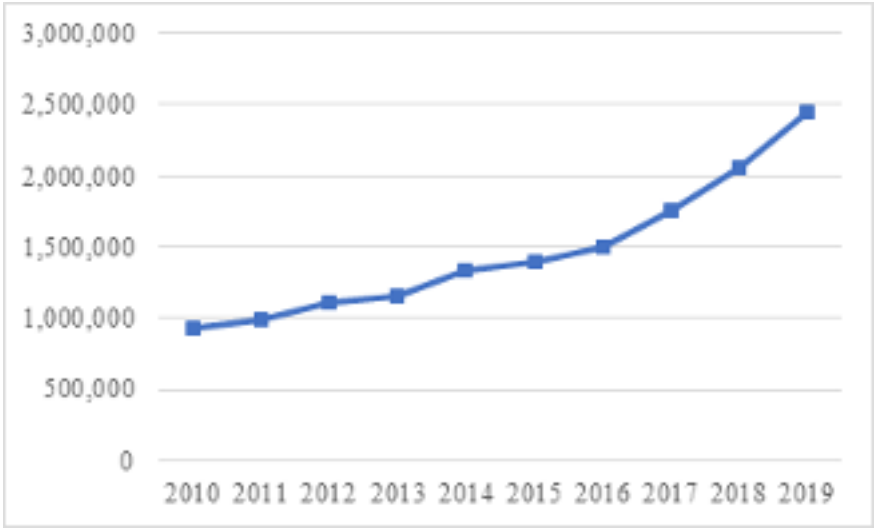
Gráfico 3. Total de Matrículas em Cursos de Graduação EaD, rede pública e privada – Brasil 2009 a 2019



Fonte: Censo da Educação Superior/2020 – MEC/Inep.

Tal crescimento foi intenso na última década, conforme mostra os dados apresentados por meio do Gráfico 4.

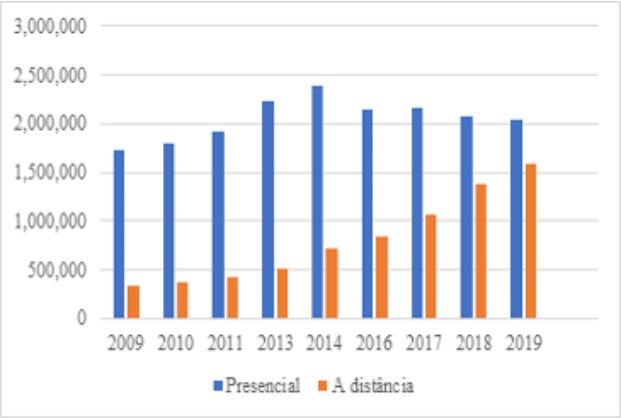
Gráfico 4. Crescimento do número de Matrículas em Cursos de Graduação EaD, rede privada – Brasil 2010 a 2019



Fonte: Censo da Educação Superior/2020 – MEC/Inep.

O fenômeno pode ser visualizado com maior precisão quando se observam os dados do ingresso anual de estudantes universitários. O Gráfico 5 mostra como, desde 2014, há uma participação progressivamente maior de novos alunos na modalidade da EaD.

Gráfico 5. Número de ingressos em cursos de graduação – rede privada, por modalidade de ensino no Brasil no período de 2009 – 2019

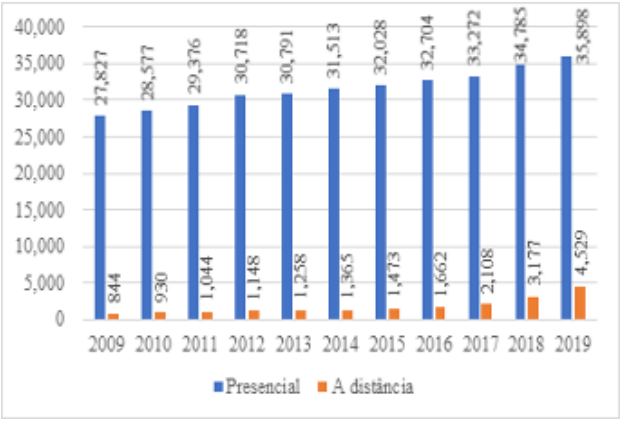


Fonte: Censo da Educação Superior/2020 – MEC/Inep.

Soma-se a este contexto, o fato de os dados, também mostrarem que desde 2016 as matrículas em cursos presenciais na rede privada têm diminuído – Gráfico 2, comportamento acompanhado pelo aumento do ritmo de crescimento dos cursos EaD. Nota-se que o fenômeno da consolidação da modalidade, não é recente, sua evolução é nítida a partir de 2009, quando a modalidade já representava 14,1% das matrículas de graduação.

Outro fator marcante processo de crescimento da EaD, é que a explosão dos números, se torna ainda mais impressionante, quando se constata que a oferta de cursos superiores na modalidade é muito menor que a oferta de cursos presenciais, conforme Gráfico 6.

Gráfico 6. Número de Cursos de Graduação – rede privada, por Modalidade de Ensino - Brasil 2010 a 2019



Fonte: Censo da Educação Superior/2020 – MEC/Inep.

Neste contexto de crescimento, ressalta-se que a interiorização da EAD já era um movimento constante no Brasil, mas com a flexibilização legal, por meio do Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017, que passou a regulamentar o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o movimento de escala da EaD, nunca antes vivenciado no país, foi evidenciado, por meio do aumento expressivo no quantitativo de polos de apoio presencial, a partir de 2017.

A Pandemia do Coronavírus acelera a EaD em 2020

Os dados divulgados pelo MEC em outubro de 2020, do Censo da Educação Superior, retratam a estatística das matrículas universitárias no ano de 2019, com a explosão desta modalidade de ensino, que são anteriores a Pandemia do COVID 19, que chegou no Brasil em março de 2020.

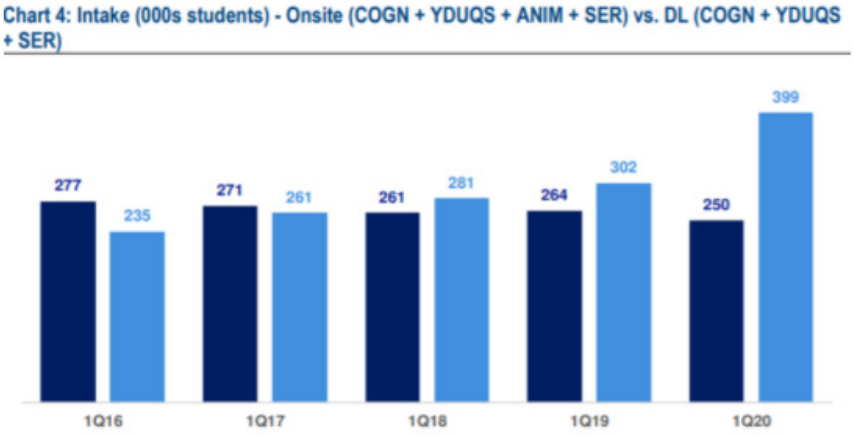
Uma das consequências que já se pôde observar em relação ao impacto da Pandemia do Coronavírus no Ensino Superior foi um forte movimento de aceleração das novas matrículas na Educação a Distância, em detrimento do Ensino Presencial.

Em outras palavras, o movimento pró-EaD verificado até 2019 ficou ainda mais forte ao longo de 2020. Um dos registros para esta evidência pôde ser coletado nos dados estatisticos das universidades brasileiras que têm ações negociadas na Bolsa de Valores.

As Universidades Unopar; Anhanguera; Estácio, Anima, Maurício de Nassau Joaquim Nabuco e Unama têm ações representadas na bolsa pelos grupos Cogna; Anim; Ser; e Yducs. O somatório das matrículas destas instituições nos cursos a distância no primeiro semestre de de 2020 mostra que este grupo de instituições já detinha 399 mil novos alunos em educação a distância, contra o número de 302 mil na mesma época do ano anterior. Um crescimento de 32% sobre a base anterior de comparação.

Para os cursos de graduação no ensino presencial os números são invertidos, com 250 mil novos alunos em 2020, contra 264 mil no ano anterior. Uma queda de 5,4% até aquele momento, como mostra o Gráfico 7.

Gráfico 7. Número de Matriculados 1º. Trimestre Bolsa de Valores – 2016 a 2020



Fonte: Bolsa de Valores, 2020.

O Cenário da EAD pós-Covid

À época da conclusão desta análise o Brasil ainda estava imerso na Pandemia. O ciclo de vacinação da população ainda não estava implementado em dezembro de 2020, e a perspectiva para 2021 era de que não seria possível concluir a cobertura vacinal da população ao longo do ano.

As consequências previsíveis para a Educação eram de que para a Educação Básica e para a Educação Superior presenciais de que o Ensino Conectado, com o uso de aulas remotas síncronas para suprir as agendas escolares destes grupos seria a rotina previsível, com alternância de abertura

de escolas para a presença com até 30% ou até 50% dos alunos cumprindo as regras de protocolo preventivo à disseminação do vírus. No entanto, estes cenários de retorno parcial obrigam ao atendimento por Ensino Conectado à parcela de alunos que não estiver no turno da presencialidade, e assim sucessivamente nos demais dias da semana, alternando que "está na escola" e quem está "no Ensino Conectado".

Não se pode falar em "ganhos" durante uma pandemia caracterizada pela tragédia do Covid-19. Porém, há que se falar em amadurecimento de processos didático-pedagógicos aplicados ao uso das tecnologias digitais para a aprendizagem online.

A experiência global de migração forçada para o Ensino Conectado como transição possível para a continuidade do calendário letivo no que era o Ensino Presencial começa a gerar sistematizações de cases de maior permanência de estudantes na duração de aulas conectadas, na resolução de problemas, em mecanismos de interação e nas diferentes abordagens para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para o Ensino Superior.

Na Educação a Distância a maior mudança no Brasil dentro da Pandemia foi o fechamento dos polos de apoio presencial. Em alguns modelos de oferta como o da UNOPAR, líder em número de alunos, a mudança foi drástica. Durante duas décadas a Unopar ancorou o seu sucesso em um modelo organizacional em que os alunos da EaD compareciam a um local (o polo) uma vez por semana para encontrar a turma de colegas, e, juntos, assistirem a um tele-aula via satélite, seguida de um\ atividade de aprendizagem. Em março de 2020 os polos fecharam com a Pandemia, e a UNOPAR foi obrigada a "virar a chave" de uma EAD semipresencial para um modelo 100% virtualizado.

Outro modelo até então caracterizado pela semipresencialidade era o da Uniasselvi, também com a ida de alunos uma vez por semana ao polo de apoio presencial. Mas, ao contrário de uma tele-aula via satélite, como no modelo da Unopar, na Uniasselvi os alunos tinham toda semana um encontro com um tutor presencial, que apresentava e discutia com os alunos o tópico de estudo da semana. Da mesma forma, foi a Uniasselvi obrigada a fazer em março de 2020 a migração para um modelo 100% digital, onde este encontro

semanal dos alunos com o tutor foi mantido, porém através das ferramentas de síncronas de webconferência.

Após a Pandemia voltam os modelos hegemônicos anteriores? A resposta está em aberto. Porém, mesmo que voltem, os aperfeiçoamentos didático-pedagógicos desenvolvidos durante o atendimento docentes e tutorial aos alunos em 2020 e ao longo de 2021 modificarão o fazer tanto da Educação Presencial quanto da Educação a Distância.

Aceitação da EAD no Brasil

Os números da educação superior a distância já permitem afirmar que a modalidade alcançou um patamar de inserção permanente perante a sociedade brasileira, e que vem progressivamente se alinhando com as reais demandas da sociedade. O Quadro 2 é ilustrativo do aceite da EaD no país.

Quadro 2. Matriculas EaD – rede privada, por grau acadêmico – Brasil 2010 a 2019

Grau acadêmico	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Bacharelado	212.133	245.717	306.029	318.293	384.083	407.299	438.264	511.024	628.039	805.495
Licenciatura	323.257	324.764	341.146	353.397	440.417	477.038	558.446	633.323	703.150	793.479
Tecnológico	213.187	244.522	285.051	327.329	377.969	381.022	375.107	447.063	552.395	693.633
Total Brasil	748.577	815.003	932.226	999.019	1.202.469	1.265.359	1.371.817	1.591.410	1.883.584	2.292.607

Fonte: Censo da Educação Superior/2019 – MEC/Inep.

Ao se observarem os dados do setor privado da EaD, de 2010 a 2019, é possível perceber que há uma redução na participação de matrículas nos cursos que preparam professores, e, na contrapartida, um aumento da matrícula em carreiras tradicionais dos Bacharelados, e carreiras flexíveis e inovadoras com formação de Tecnólogos.

Os números mostram que, em 2010, o país tinha 323.257 alunos na EaD, matriculados em carreiras para formar professores, representando 43,18% dos estudantes pela modalidade. No mesmo ano de 2010, a matrícula nas carreiras dos Tecnólogos era de 213.187 estudantes, perfazendo 28,47% do

total. E, para os cursos de Bacharelado, a posição era de 212.133 alunos, ocupando 28,33% das matrículas totais na EaD.

Ao se comparar tais percentuais, com os referentes a 2019, nota-se diferenças relevantes, a participação percentual das matrículas em cursos de licenciatura reduziu para 34,61%, enquanto nos tecnológicos saltou para 30,25% e nos bacharelados, tal participação aumentou para 35,13%.

2. O SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior no Brasil

No Brasil as funções e os desígnios dos processos avaliativos se confirmaram mais efetivamente a partir da publicação do Sinaes, criado a mais de uma década, tendo como finalidades, conforme previsto em seu Art. 1º, parágrafo 1º (Brasil, 2004, p.1):

> [...]a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

As finalidades determinadas por meio do Sinaes, são válidas e adequadas a um processo de avaliação formativo, tais processos avaliativos são necessários e importantes para a Educação Superior Brasileira. Os processos avaliativos previstos na Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e assegurados por meio do Sinaes, devem ganhar importância não somente como instrumento regulador ou de prestação de contas à sociedade, mas também como meio capaz de provocar ações que efetivamente propiciem a qualidade, o aperfeiçoamento contínuo do desempenho acadêmico e do planejamento da gestão educacional.

Neste panorama, entende-se que os processos de avaliação da Educação Superior, devem combinar duas funções, a de melhoria da qualidade, e para

tanto a avaliação interna é essencial; e a de demonstrar a qualidade da IES e de seus cursos perante a sociedade e neste caso a avaliação externa é indispensável.

Os processos de avaliação, devem assumir posição central, se apresentando como sendo mecanismos capazes de transformar a realidade educacional. Ainda considerando as finalidades do Sinaes, observa-se que os dados obtidos por meio dos processos avaliativos, precisam ser utilizados pelas IES e pelos órgãos reguladores, para dentre outros aspectos orientarem a expansão da sua oferta, a eficácia institucional, da efetividade acadêmica e social.

A Lei do Sinaes, em seu Art. 2º, Brasil (2004, p. 1), determina que:

> Art. 2º O Sinaes, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar.
>
> I – Avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
>
> II – O caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
>
> III – O respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
>
> IV – A participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Quanto aos “instrumentos diversificados”, utilizados para se avaliar os cursos de graduação, é composta por: a avaliação externa, o Enade, o CPC e a avaliação interna. São pouco diversificados e não há integração entre eles. Acredita- se que, o mais relevante não seja necessariamente a diversificação dos instrumentos, mas sim a integração de todos eles.

Acredita-se que os processos de avaliação interna dos cursos, contribuam para esta integração, evidenciando como os processos de gestão institucional se desenvolvem a partir das avaliações externas e internas. Para tanto, faz-se necessário a realização por parte das IES e de seus cursos de avaliações internas criteriosas e sistematizadas, que de fato

cumpram seu papel de revelar potencialidades, fragilidades favorecendo o autoconhecimento, a reflexão e a tomada de decisão em prol da qualidade.

3. A institucionalização de Sistemas Internos de Garantia de Qualidade, como pilar para o desenvolvimento de procedimentos de auto avaliação e qualificação dos processos educacionais

Entende-se, que a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve muitas dimensões e assim sendo, deve ser avaliada de forma sistêmica e global, pois o sistema educacional é formado por múltiplos componentes que se inter-relacionam e se influenciam mutuamente. Acredita-se, que a qualidade educacional deve ser avaliada em seu conjunto, medidas isoladas não surtirão efeito.

Processos avaliativos, que objetivam avaliar a qualidade educacional, precisam se pautar em avaliações formativas, indo além do simples enquadramento de produtos, avaliando e compreendendo os processos gerados, consistindo em uma ação sistemática que busca a compreensão global da educação, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões, desconsiderando práticas avaliativas pontuais e fragmentadas.

Posto tais aspectos, ressalta-se o valor dos processos avaliativos internos, realizados dentro da própria IES, como mecanismos capazes de propiciar avaliações reflexivas, dinâmicas e diversificadas, possibilitando verificar se a educação ofertada em certo tempo e lugar é de qualidade, atendendo as demandas sociais e melhorando a vida das pessoas.

Os modelos de avaliação de cursos de graduação, precisam ser suficientemente capazes de avaliar a qualidade de um curso ofertado por meio dos seus processos e resultados, desenvolvidos e obtidos ao longo de sua trajetória e não apenas significar uma fotografia tirada em um dado momento. Acastela-se a realização de avaliações que além de formativas, sejam também sistémicas, flexíveis, relacionais, abertas, polissêmicas e carregadas de valores, sendo capazes de produzir sentido e dar significado aos fenômenos educacionais.

Para tanto os caminhos perpassam pela institucionalização, de sistemas internos de garantia de qualidade, passíveis de certificação pelos órgãos reguladores e, sobretudo, pautados no princípio fundamental de que a

qualidade, assim como a sua garantia são de responsabilidade, em primeiro lugar, das próprias IES.

É fundamental que tais sistemas sejam capazes de favorecer ações de monitoramento das atividades desenvolvidas pelas IES e seus cursos. Tudo isso de forma dinâmica e diversificada, respeitando e valorizando as particularidades, as diferenças e propiciando a auto formação, o autoconhecimento e a autorregulação institucional.

Nesta proposição, tais sistemas são entendidos como instrumentos essenciais para o aprimoramento dos serviços prestados. Vale ressaltar que a proposta é abrangente, e, portanto, não basta desenvolver e implantar sistemas, compete a cada IES definir e institucionalizar a sua política para a qualidade, criando rotinas de auto avaliação e auto monitoramento. Para assim, favorecer o desenvolvimento e a garantia de uma cultura da qualidade, por meio de ações cotidianas como.

- Avaliar os processos e procedimentos utilizados pela instituição para a manutenção e melhoria da qualidade do ensino e demais atividades praticadas.
- Avaliar até que ponto o sistema funciona de acordo com os procedimentos instituídos, se produz informações úteis e relevantes para a melhoria da instituição e dos seus cursos, e utiliza essas informações para gerar medidas efetivas para a melhoria contínua da qualidade das atividades desenvolvidas e respectivos resultados.

Assim, a estratégia institucional para a melhoria contínua será traduzida na prossecução de determinados objetivos de qualidade, configurando como parte integrante da gestão estratégica da instituição e contribuindo para a prestação de contas à sociedade.

4. O Processo de Autoavaliação Institucional e os reflexos nas ações de enfrentamento da Pandemia do Covid-19: case do Claretiano - Centro Universitário

O Centro Universitário Claretiano é uma instituição de ensino superior com sede no município de Batatais, estado de São Paulo, pertencente ao Claretiano - Rede de Educação que congrega 9 escolas de educação básica e 4 de ensino superior, e que atua no segmento educacional nas modalidades presencial e a distância, com um total de 23.000 alunos matriculados.

Desde o ano de 2004 o Claretiano vem buscando aprimorar seu sistema de avaliação institucional, e foi neste ano, que instituiu a Comissão Própria de Avaliação, com o objetivo de dar continuidade ao Projeto de Avaliação Institucional, adaptando-o às novas regras que surgiram com o SINAES.

A estrutura de avaliação se constitui como uma importante ferramenta para avaliar os diversos contextos que envolvem a instituição, e objetiva exercer função aglutinadora de informações e análise crítica permanente para atuar nas seguintes dimensões:

- Redimensionar e expandir a capacidade da ação do ponto de vista da qualidade;
- Dinamizar a inter-relação entre os diversos setores do Claretiano;
- Instituir um processo regular de autoavaliação e autocrítica, visando à melhoria da qualidade das atividades acadêmicas, administrativas e sociais.

No contexto da Pandemia do Covid 19, a avaliação ganhou um caráter extremamente estratégico, pois se revelou como insumo para que a Instituição colhesse dados para uma maior percepção dos reais impactos das ações implementadas nos estudantes, docentes, gestores e comunidade. Maximizar o acesso à informação e aprimorar o relacionamento com os alunos se configuraram como pontos estratégicos a serem incorporados por todos.

Dessa forma, desde o início da pandemia - no Brasil o “lockdown” iniciou em março de 2020 - diversas estratégias foram implementadas nos cursos de

graduação presenciais com medidas de autoavaliação para retroalimentar as decisões relativas ao enfrentamento da Pandemia. Medidas de inserção de novas tecnologias e metodologias para o ensino remoto emergencial foram implementadas nos cursos presenciais. E, nos cursos distância, apesar de menos impactados, também tiveram adequações em sua estrutura, para sustentar um modelo isento de presencialidade, e sem prejuízos para os estudantes.

Dentre as inúmeras iniciativas, destacam-se:

1. Criação de Comitê em Saúde Coronavírus: formado por membros da CIPA e por diversos profissionais da Instituição, para criação de ações, atendimentos e esclarecimentos à Comunidade Educativa sobre a COVID-19. A Instituição também criou uma cartilha de orientações para a retomada das atividades administrativas e vem preparando um novo documento para a retomada das aulas (quando possível).
2. Implementação de Aulas Remotas nos cursos presenciais e a distância: substituição das aulas presenciais de todas as disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação e nos cursos a distância com presencialidade (Portaria MEC n.º 544, de 16 de junho de 2020) por atividades com o uso intensivo de Tecnologias de Informação e Comunicação por meios digitais, com previsão de extensão até 31/12/2020.
3. Adequação do Calendário Acadêmico 2020: para atendimento ao cumprimento das cargas horárias dos componentes curriculares dos cursos presenciais e a distância, e com as aulas ministradas mediante transmissão síncrona por meio digital.
4. Antecipação das férias escolares: as férias foram antecipadas no calendário acadêmico para o período de 1º a 30 de abril de 2020.
5. Investimento em Tecnologias: o ambiente virtual de aprendizagem é próprio, com a denominação de Sistema Gerenciador de Aprendizagem – Sala de Aula Virtual (SGA-SAV), melhorias foram implementadas para atender as novas demandas dos cursos presenciais e a distância, além de, ampliar a disponibilização de videoaulas. Para atender aos milhares de acessos simultâneos

foram realizados investimentos em *Cloud Computing* com os serviços da Amazon Cloud, e para a transmissão das aulas remotas e comunicação institucional, foram contratados os serviços do Google for Education e o Google Hangouts Meet. Novas ferramentas e soluções foram incorporadas no Sistema ERP, para facilitar aos alunos e professores a solicitação de documentos, colação de grau virtual, avaliações e todos os serviços de secretaria. Desenvolvimento de novos relatórios de análises preditivas (analytics) para servir de insumos para acompanhar o comportamento dos alunos e tomar medidas preventivas a evasão, realizando portanto, a Gestão da Permanência.

6. Implementação de Sistema de Provas On-Line e Gestão das Avaliações: com sistema próprio e integrado aos demais sistemas de gestão, e guardados os mecanismos de segurança, toda a logística de aplicação de provas presenciais migrou para o sistema online, com a aplicação de instrumentos avaliativos com questões dissertativas e objetivas. Quando identificadas dificuldades dos alunos, e considerando o período de ingresso nos cursos (matrículas e rematrículas), como medidas de empatia, foram ampliados os prazos de entrega das atividades virtuais, sem prejuízos acadêmicos. Foram isentas as taxas de pedidos de Provas Substitutivas e Complementares: considerando a migração do formato de aplicação presencial para on-line.
7. Autoavaliação e gestão dos trabalhos remotos: as ações aplicadas foram assistidas de modo assíduo pelos Coordenadores de Curso e pela Direção de forma remota, com ações de avaliação planejadas de modo emergencial pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), com intensificação dos ciclos de reuniões entre os gestores e docentes para feedbacks e providências de melhorias.
8. Reuniões extraordinárias com os Colegiados de Curso e Núcleos Docentes Estruturantes para garantir a Formação Continuada de Professores, Coordenadores e Tutores), além de discutir e tomar decisões estratégicas no âmbito da gestão acadêmica.
9. Projetos Político-Pedagógicos de Cursos: revisão nas matrizes curriculares dos Cursos da Área da Saúde, alterando a ordem da oferta das disciplinas práticas para semestres posteriores, bem

como a reestruturação das metodologias de ensino das disciplinas presenciais práticas, migrando do modelo presencial para o online, com o uso intensivo de tecnologias digitais. Foram desenvolvidos novos materiais instrucionais disponibilizados em formato de videoaulas para atividades práticas, além de outras ações arroladas nos planos de trabalho dos cursos, e aprovados nas instâncias institucionais, conforme as orientações do Ministério da Educação.

10. Estágios Supervisionados e Atividades Práticas: os cursos com previsão de estágios curriculares obrigatórios, a opção da Instituição foi a suspensão temporária e/ou protelação para o cumprimento desta carga horária pós pandemia. Esta decisão foi tomada analisando as condições dos municípios e estados de origem dos alunos, respeitadas as medidas de contingência e de biossegurança, em conformidade aos convênios firmados com as instituições e ambientes profissionais em que são realizadas as atividades de estágio. No caso das atividades práticas, também adequadas para ambientes online com o uso intensivo de tecnologias, e quando impossível, postergadas com autorização dos respectivos Colegiados.
11. Programas de Iniciação Científica (PIBIC) e (PIC): os projetos de iniciação cientifica dos estudantes foram desenvolvidos de forma remota, e mantidos os incentivos financeiros, para as - Bolsas de Iniciação Científica, e autorizadas revisões nos projetos, que tiveram a coleta de dados prejudicada em função da pandemia.
12. Atividades de Extensão: com o Projeto Conhecimento em Casa foram implementados diversos cursos, disponibilizados em plataforma de acesso livre, com temas cotidianos relacionados as diversas esferas da vida humana em sociedade, especialmente no contexto da Pandemia. Mais de 24 atividades extracurriculares foram disponibilizadas on-line e com certificação. Trata-se de cursos, minicursos, oficinas, mesas redondas, palestras e workshops, que abordam temas transversais à formação do estudante, bem como da sociedade em geral.
13. Ampliação dos Canais de comunicação: foram ampliadas, as atividades síncronas pelas equipes pedagógicas dos cursos presenciais e a distância. A estratégia buscou fomentar o contato

frequente entre Instituição e o aluno, de modo que as dúvidas fossem esclarecidas em um curto espaço de tempo. Os canais: Click To Call, para dúvidas inerentes as provas online; Linha direta com a Coordenação Geral de EaD, para a gestão estratégica da permanência, fomentada pelo interesse em monitorar de forma proativa a situação dos alunos e entender as dificuldades dos alunos para redirecionar as estratégias institucionais a partir dos dados coletados; Lives: o aluno EAD em tempos de pandemia, com a participação de gestores e docentes, estes eventos tiveram a expressiva participação de 40% dos estudantes e mais de 6.000 visualizações; Café com Tutores, com o objetivo de cujo discutir as estratégias institucionais, fomentar o compartilhamento de boas práticas e a importância do relacionamento durante o período de distanciamento social; criação do Portal (https://claretiano.edu.br/coronavirus), com boletins informativos, em formato texto e vídeos, destinados aos docentes, tutores e alunos, com orientações e esclarecimentos em relação à condução das atividades de forma remota, calendários e demais informações administrativas necessárias; Central de Atendimento, disponível para esclarecimentos a alunos e professores por meio de telefonia ou mídias sociais.

14. Programa de Auxílio Temporário Claretiano (PATEC): criação de um Programa de Auxílio financeiro, com várias linhas de descontos, reorganização dos calendários de pagamento, bem como parcelamento das mensalidades vencidas e vincendas.
15. Outras ações pontuais: Encontro Nacional Claretiano de Iniciação Científica (ENCIC), reorganizado para formato online, com transmissão pelo YouTube e mantendo as apresentações cientificas dos participantes por meio de tecnologias de streaming de vídeo; Grupo de Oração On-line (Pastoral Universitária) como apoio espiritual a estudantes, professores, tutores e colaboradores técnico-administrativos, e com acesso livre a quaisquer cidadão, independente da opção religiosa; Reflexões espirituais sobre o contexto da COVID-19, encaminhadas por e-mail, a toda a comunidade acadêmica; Continuidade dos trabalhos administrativos de forma presencial, nos municípios em que foram autorizados; nas cidades não autorizadas, tais colaboradores permanecem em teletrabalho;

Apoio psicopedagógico e espiritual: o Setor de Pastoral Universitária do Claretiano oferece aos alunos, professores e funcionários programas de ajuda humana, psicopedagógica e espiritual.

Este rol de iniciativas estratégicas implementadas durante a Pandemia COVID 19, teve como foco central o relacionamento com os estudantes, considerando a sensibilidade do momento e o contexto em que estavam inseridos. Os resultados, foi o alcance de 90% de renovação das matriculas do 2º. Semestre de 2020, índices estes presentes nos cursos presenciais e a distância.

5. Os resultados do ENADE, como insumos para acompanhar a qualidade do EAD

Se por um lado, a educação a distância e todas suas possibilidades e potencialidades abriu espaço para novas oportunidades no acesso ao ensino superior, é preciso avaliar a eficiência e a eficácia de seus resultados diante de um mercado em franca expansão, como no caso do Brasil, e a flexibilidade nos processos está nos textos legais, do Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017, que passou a regulamentar o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no que tange à Educação a Distância.

A discussão de aprendizagem no ensino superior brasileiro, sem dúvida, perpassa pelos resultados de Enade - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes que têm sua periodicidade máxima da avaliação trienal para cada área do conhecimento.

A discussão da pertinência ou não da avaliação de larga escala, sua utilidade ou ainda, sua validade, não traremos para este escopo de discussão. Partimos da premissa de que o Enade é o atual parâmetro comparativo de resultados de aprendizagem dos alunos de ensino superior no Brasil, com possibilidades e variáveis que nos permitem discutir, inclusive, resultados entre as modalidades, presencial e a distância a partir dos microdados e insumos disponibilizados publicamente pelo INEP.

Ao considerar tal premissa, e os dados referentes ao citado exame, que utiliza uma escala de conceitos que varia de um a cinco para avaliar os

cursos, chega-se ao Quadro 2. Os dados estão postos a partir de 2015, pois foi neste ano que o INEP passou a disponibilizar a variável - Conceito Enade para cada código de curso, ou seja, foi possível separar e melhor identificar os cursos presenciais e a distância.

Ao analisar percentualmente os conceitos de curso, comparativamente cursos presenciais e cursos EaD, pode-se afirmar que os resultados são próximos, Quadro 3.

Quadro 3. Percentual de cursos, em função do conceito Enade obtido, considerando a modalidade de oferta e as IES privadas – Brasil 2015 a 2019

Conceito Enade (discreto)	2015		2016		2017		2018		2019	
	a Distância	Presencial	a Distância	Presencial	a Distância	Presencial	a Distância	Presencial	a Distância	Presencial
1	1,93	3,55	6,12	4,32	3,72	5,68	2,50	3,67	5,67	6,15
2	25,40	30,09	48,98	27,85	36,49	33,77	21,73	28,02	47,52	37,18
3	45,98	46,53	30,61	45,36	45,27	41,84	49,23	47,81	31,91	41,84
4	22,51	16,73	10,20	19,30	11,49	16,29	20,38	17,42	9,93	13,40
5	4,18	3,10	4,08	3,17	3,04	2,42	6,15	3,09	4,96	1,43

Fonte: Enade – MEC/INEP.

A grande questão é quando se analisa os dados referentes ao número absoluto de estudantes participantes, a partir de cada conceito. Comparativamente, presencial x EaD, o resultado se distorce completamente. Essa tendência de resultado avança sobre os resultados de 2016, trazendo maior preocupação, ainda, quando se verifica o atual momento escalável de polos, cursos e matrículas de EaD.

Especificamente em 2016, Ciclo Saúde e Ciências Agrárias, foram poucos cursos EaD avaliados, seria temeroso tomar esses resultados por tendências, mas, em 2017, tem-se as licenciaturas com resultados bem impactantes.

Apesar de termos apenas 296 cursos avaliados em EaD, em 2017 (versus 5.493 do presencial), esses totalizam 149.955 mil alunos em avaliação, sendo 17.711 matriculados em cursos EaD e 132.244 em cursos presenciais, permitindo uma avaliação mais acurada.

De maneira geral, vale destacar os resultados gerais do Enade/2016 que apresenta na Educação Presencial cerca de 32% dos cursos reprovados (conceito 1 ou 2), já na modalidade EaD este percentual é de 55,10% da totalidade dos cursos a distância, conforme pode ser verificado no Quadro 2.

É perceptível a inversão da curva na apresentação dos conceitos Enade/ano 2016, perdendo a EaD em Cursos com Conceitos 4 e 5 e aumentando o escore de cursos reprovados (Conceitos 1 e 2). São questões desta natureza que fazem emergir grandes preocupações com a qualidade dos cursos ofertados. Em especial pelo momento em que se vive, quando se verifica a grande expansão da oferta de cursos EaD.

Já no Enade 2018, os resultados revelam que 8.821 cursos foram avaliados, sendo que 6,65% destes ofertados em EaD (587 cursos), conforme Quadro 4. Vale aqui destacar que, ao se considerar o total de cursos EaD avaliados (587), 70% destes (411) obtiveram conceitos Enade maiores ou iguais a três, percentual próximo ao observado junto aos cursos presenciais que foi da ordem de 68%. Ou seja, a qualidade dos cursos presenciais e de educação a distância estão equiparados, com uma pequena vantagem da educação a distância.

Quadro 4. Quantitativo de cursos em função da modalidade de oferta, e considerando o conceito Enade faixa - 2018

Enade - 2018						
Modalidade	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Total**
Educação a Distância	21	131	268	109	34	587
Educação Presencial	290	2067	3562	1580	458	8234
Total Geral	**311**	**2198**	**3830**	**1689**	**492**	**8821**

Fonte: Enade – MEC/INEP.

Acredita-se que não basta expandir quantitativamente, é necessário que esta expansão venha acompanhada da qualidade na oferta de cursos por meio da Educação Superior, seja esta presencial ou a distância. Conforme afirma Gentili (1995, p. 177), "qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio".

Com base em tal preocupação, vale observar os resultados Enade/2019, Quadro 5.

Quadro 5. Quantitativo de cursos em função da modalidade de oferta, e considerando o conceito Enade faixa - 2019

Enade - 2019						
Modalidade	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Total**
Educação a Distância	8	69	48	16	9	165
Educação Presencial	411	2403	3055	1667	502	8203
Total Geral	**419**	**2472**	**3103**	**1683**	**511**	**8368**

Fonte: Enade – MEC/INEP.

Os resultados mostram que 8.368 cursos foram avaliados, sendo que 1,97% destes ofertados em EaD (165 cursos), conforme Quadro 5. Vale aqui destacar que, ao se considerar o total de cursos EaD avaliados (165), 44% destes (73) obtiveram conceitos Enade maiores ou iguais a três, este mesmo percentual observado junto aos cursos presenciais que foi da ordem de 63%.

Neste sentido, vale comentar que em 2018, foram avaliados os cursos de bacharelado nas Áreas de Conhecimento Ciências Sociais Aplicadas e áreas afins; Cursos de bacharelado nas Áreas de Conhecimento Ciências Humanas e áreas afins que não tenham cursos também avaliados no âmbito das licenciaturas, além dos Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design.

Já em 2019 foram os cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Agrárias, Ciências da Saúde e áreas afins; Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Engenharias e Arquitetura e Urbanismo; Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança.

Mas a expectativa fica em função dos resultados referentes ao Enade 2020, que em virtude da pandemia ainda não foi realizado, ao que tudo indica ocorrerá em 2021, pois neste ano em questão, os cursos avaliados serão os Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes e áreas afins; Cursos de licenciatura nas áreas de conhecimento de Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes; Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Humanas e Ciências da Saúde, com cursos avaliados no âmbito

das licenciaturas e os Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial. Logo, os cursos de licenciatura serão avaliados neste ano do ciclo, cursos onde estão concentrados o maior percentual de matrículas EaD, espera-se perceber que a expansão qualitativa também vem acontecendo, revelando assim, que ao longo dos últimos tempos a expansão não se deu apenas de forma quantitativa.

[1]. https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/.

[2]. https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Enade/2015. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior. Último acesso em: 1012/2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Enade/2016. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior. Último acesso em: 1012/2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Enade/2017. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior. Último acesso em: 1012/2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Enade/2018. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior. Último acesso em: 1012/2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Enade/2019. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior. Último acesso em: 1012/2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.brarquivos/pdf/leiSinaes.pdf>. Acesso em: 03/12/2020.

GENTILI, Pablo, 1995. O Discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo e Tomaz Tadeu da Silva, orgs. 1995. Neoliberalismo, qualidade total E educação: visões críticas. Petrópolis: Vozes.

Jucimara Roesler

Doutora em Comunicação. Diretora de Educação Superior a Distância com experiência no Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil. Membro Comitê Científico ABED. Consultora Hoper.

João Vianney

Doutor em Ciências Humanas. Sócio-Consultor da Hoper Educação e Diretor do Blog do Enem.

Juliana Dias

Doutora em Educação. Especialista em Estatística e graduada em Matemática. Avaliadora MEC/INEP e Procuradora Institucional.

Evandro Ribeiro

Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Paulista; Especialista em Gestão e Liderança Universitária pela Organização Universitária Internacional (OUI Canadá/ UFSC). Diretor de Educação a Distância do Centro Universitário Claretiano.

Adriano Coelho

Doutor em Educação, PUC/SP. Diretor de Inovação e Gestão Acadêmica. Coordenador de Pós-Graduação. Professor da Insper. Consultor Hoper Educação.

Estado del arte de los procesos de aseguramiento de la calidad en Chile

Margarita Briceño Toledo
Michel Valdés-Montecinos
Universidad Arturo Prat-Chile

1. Resumen

El aseguramiento de la calidad es un tema que ha sido instalado de manera gradual a nivel mundial. En la actualidad varios países de América Latina y el Caribe se han sumado a realizar autoevaluaciones de sus Instituciones de Educación Superior, así como también a las certificaciones internacionales. Este concepto ha sido aplicado a diferentes modalidades tales como presenciales, híbridas y a distancia.

En Chile en el año 2018 se promulga la Ley de Educación Superior N° 21.091(2018) que incorpora una nueva estructura organizacional, así como también el nuevo Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad para Educación Superior (CINACES) que había sido considerado bajo la ley N° 20.129 (2006), provocando un cambio profundo del sistema terciario, teniendo la obligatoriedad de entregar criterios y estándares, para el sistema educativo en su totalidad en los procesos de acreditación. Por otra parte, durante el mismo año se promulga la Ley 21.094 (2018) asociada a la ley de Universidades Estatales intentando entregar un sello a estas instituciones con un soporte adicional del estado. Estos dos años han sido muy complejos para el CINACES debido al estallido social en Chile en el segundo semestre del 2019 y actualmente a la pandemia, no han permitido el normal funcionamiento de las Instituciones, es por ello que resulta válido preguntarse, ¿qué tan efectivo está siendo el sistema?, ¿recibirán apoyo las instituciones para enfrentarse a una nueva mirada de autoevaluación?

Palabras clave

Aseguramiento de la Calidad, Educación Superior, Acreditación y Autoevaluación.

2. Metodología

Este documento de carácter exploratorio ayudará a comprender al lector el fenómeno de la Acreditación en Educación Superior en Chile, a través del análisis de diversos documentos legislativos, artículos de corriente principal y normativas Universitarias, tendrá como finalidad describir los hitos con mayor relevancia en los sistemas de aseguramiento de calidad que priman en el territorio. Además, teniendo en cuenta que "la investigación documental consiste en un análisis de la información escrita sobre un determinado tema, con el propósito de establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudio" (Bernal C.2010, p.111).

Este análisis aportará a entender los factores con mayor relevancia, que existen al momento de enfrentar la Acreditación Institucional y de programas, además de cuáles fueron las dimensiones con mayor similitud y disimiles, de acuerdo con la última actualización Ley de Aseguramiento a la Calidad en Chile referente a la anterior normativa.

3. Sistemas de Aseguramiento de la calidad de las Instituciones de Educación Superior en Chile

3.1. Introducción

Teniendo en cuenta que "un sistema de educación superior chileno, uno alemán, otro estadounidense, etc., cada uno con sus características particulares" (Labraña, 2016, p. 278), estas particularidades se deben tener en cuenta al momento de definir qué modelo de calidad será el eficaz y pertinente para el sistema educacional en su contexto.

Como es citado por Labraña (2016):

> Esta idea nacional de las universidades se legitimó a través de los dos principales modelos universitarios de la sociedad moderna: el napoleónico y el humboldtiano. Mientras el primero se presentaba como una estructura jerarquizada y burocrática orientada hacia la profesionalización al servicio del Estado, en el segundo la universidad habría de desarrollar investigación asegurada económicamente por el aparato estatal (Brunner, 2014; Mayz, 1984; Musselin, 2004). En

> ambos casos, las universidades se identificaban con la nación, siendo su correlato las instituciones nacionales (p.279).

Tan disimiles estructuras nos lleva a analizar desde otra mirada cada fenómeno, por ello para contextualizar debemos tener en cuenta que en Chile existen 60 Universidades entre Públicas, Tradicionales y Privadas, las dos primeras son parte del Consejo de Rectores (CRUCH), teniendo en cuenta que las instituciones que son parte de este organismo reciben aportes estatales, como lo reafirma la página del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2020) en el siguiente párrafo:

> El Aporte Fiscal Directo (AFD) es el más importante instrumento de financiamiento basal que el Estado destina a las universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH). Consiste en un subsidio de libre disponibilidad, asignado en un 95% conforme a criterios históricos, y el 5% restante de acuerdo con indicadores de desempeño anuales relacionados con la matrícula estudiantil, el número de académicos con postgrado y el número de proyectos y publicaciones de investigación de excelencia. La legislación vigente, que regula esta asignación, son el DFL Nº4 de 1981, el Decreto Nº128 y sus modificaciones (s/p).

El tipo de financiamiento ya es una diferencia entre instituciones, como también lo es su ubicación geográfica y cantidad de estudiantes, su ubicación dependerá del lugar que se sitúe ejemplo de ello son las Instituciones distribuidas en las 15 regiones del país, con ello existen instituciones de carácter regional como lo son todas las instituciones que no tienen su casa central o matriz en la Región Metropolitana.

Además, debemos considerar que la administración educacional dependerá de la cantidad de estudiantes, según informe de la Comisión Nacional de Educación (CNED, 2019), este espectro es variado en Chile hay universidades con 290 estudiantes como la Universidad de Aysén recientemente creada bajo el segundo gobierno de Michelle Bachelet y otras Universidades con más de 20.000 estudiantes como, la Universidad Católica de Chile (Tradicional) con 38.672, Universidad San Sebastián (Privada) con 35.409 estudiantes, Universidad Tecnológica de Chile INACAP (Privada) 30.997 estudiantes, Universidad Santo Tomás (Privada) 29.439 estudiantes,

Universidad de las Américas (Privada) con 23.674 estudiantes, Universidad Mayor con 21.584 estudiantes, Universidad Autónoma de Chile (Privada) con 26.996, la Universidad Andrés Bello (Privada) con 50.015 estudiantes, la Universidad de Concepción (Estatal) con 27.170 estudiantes, Universidad Católica del Maule (Tradicional) con 21.178 estudiantes, la Universidad Santiago de Chile (Estatal) con 24.265 estudiantes y la Universidad de Chile (Estatal) con 40.582 estudiantes, esto evidencia primero el predominio de Universidades no estatales con más de 20.000 estudiantes.

Todo lo anterior nos muestra la diversidad y las diferencias significativas que se deben considerar al momento de elaborar una política de aseguramiento de la calidad como también en la elaboración de criterios, estándares e indicadores que reflejen estas diferencias sin perjuicio en el momento de evaluar cada Institución.

Además, en Chile a partir del año 2018 se desarrolló un cambio profundo en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Briceño M, Valdés-Montecinos M y Ossandón C. 2018), de acuerdo a ello entre otros cambios se creó la Superintendencia de Educación, y la manera de designación de los Comisionados que estaban a cargo de los procesos de Acreditación Institucional, en la Educación Superior que eran parte de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), la que fue creada a través de la Ley 20.129 como organismo autónomo encargado del aseguramiento y promoción de la calidad en las Instituciones de Educación Superior (Espinoza O, 2006), que a través de este documento identificaremos cada una de las diferencias con mayor relevancia.

3.2. Marco regulatorio y/o Normativa de la Evaluación y Acreditación Institucional

En Chile con fecha 29 de mayo de 2018 fue publicada la nueva Ley de Educación Superior N° 21.091 (2018), esta ley genera la necesidad de enfrentarse a un cambio regulatorio tanto para las Instituciones de Educación Superior, en adelante IES, como para sus estructuras de gobierno. En lo que respecta a la ley N° 21.091 (2018), es importante considerar los principales lineamientos para tener claridad el nuevo contexto y exigencias al que las IES se están viendo enfrentadas.

Por lo antes expuesto, es importante indicar que en el Artículo 1 se señala:

> La Educación Superior es un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo con sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, para que puedan desarrollar sus talentos; asimismo debe servir al interés general de la sociedad y se ejerce conforme a la Constitución, la Ley y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren Vigentes (Ley 21.091, 2018, p. 1).

En el artículo Nº 2 indica que el Sistema de Educación Superior se inspira en los siguientes principios: Autonomía, Calidad, Cooperación y colaboración, Diversidad de proyectos educativos institucionales, Inclusión, Libertad académica, participación, pertinencia, respeto y promoción de los derechos humanos, transparencia, trayectorias formativas y de articulación, acceso al conocimiento y compromiso cívico (Ley 21.091, 2018). Mientras que en el Artículo 3 (Ley 21.091, 2018) define a las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, sus funciones y alcances.

El Sistema es de provisión mixta, y se compone por dos subsistemas: el universitario y el técnico profesional. El subsistema universitario lo integran las universidades estatales creadas por ley, las universidades no estatales pertenecientes al Consejo de Rectores, y las universidades privadas reconocidas por el Estado. El subsistema técnico profesional lo integran los centros de formación técnica estatales, y los institutos profesionales y centros de formación técnica privados reconocidos por el Estado (Microjuris, 2018).

Dentro de las principales directrices de esta ley se encuentran:

1. La creación de la Subsecretaría de Educación Superior, sus funciones, dependencias y su personal adscrito (Ley Nº 21.091, 2018 art. 7, art. 8, art.9 y art. 10), lo cual refleja claramente un cambio de estructura organizacional.
2. Se crea un sistema único de acceso para las IES bajo la supervisión de la Subsecretaría de Educación Superior (Ley Nº 21.091, 2018, art. 11, art. 12, art. 13 y art. 14).

3. Se incorpora la Formación Técnica profesional, estrategias y su administración a través de la Subsecretaría de Educación Superior (Ley Nº 21.091, 2018, Título II, art. 15, art.16 y art.17).
4. La creación de la Superintendencia de Educación Superior, sus funciones y atribuciones, conformación y estructura organizacional, deberes y derechos y actos sancionatorios a las IES, así como también a la propia superintendencia (Título III, desde el artículo 18 hasta el artículo 80).
5. Se establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y en el art. 81, se modifica la ley N° 20129 (2006), que establece un nuevo sistema que abordaremos en el siguiente apartado.
6. Se refiere al financiamiento institucional para la gratuidad, reglamenta a las IES y Centros de Formación Técnica, requisitos, deberes y derechos (Título V, artículos del 82 al 115). Los nuevos organismos como la Subsecretaría y Superintendencia de Educación Superior deberán supervisar y sancionar a las IES y centros de Formación Técnica, si no cumple las disposiciones entregadas por todas las instancias respectivas.
7. Se establecen además disposiciones finales en el Título VI que tiene relación con los cambios de las distintas leyes que dejarán de estar vigentes al se promulgada la ley N° 21.091 (2018) o las indicaciones que serán reemplazadas en los artículos de las leyes que seguirán vigentes, pero con el articulado de la Ley N°21.091(2018).
8. Disposiciones transitorias que se consideran en la ley tienen relación con consideraciones que se deben tener al entrar en vigencia la Ley N°21.091 (2018).

La descripción presentada de la nueva legalidad implica varios cambios estructurales de las organizaciones gubernamentales, así como también nuevos roles de supervisión y fiscalización, y sancionatorio para las IES, pero sigue quedando un vacío en el apoyo financiero a las IES y centros de formación técnica, ya que solo se centra en el financiamiento por gratuidad y regulación de aranceles.

4. Nuevas estructuras: funciones y atribuciones

Es importante revisar la nueva estructura propuesta tanto para la Subsecretaría de Educación Superior la cual se cambió por la División de Educación Superior del Ministerio de Educación y para la Superintendencia de Educación Superior, ya que son las nuevas estructuras con mayor injerencia en las IES.

4.1. De la Subsecretaría de Educación Superior

La Subsecretaría de Educación Superior, creada por la Ley 21.091 (2018), es un órgano colaborador del Ministro de Educación en la elaboración, coordinación, ejecución y evaluación de políticas y programas para la Educación Superior, especialmente en materias destinadas a su desarrollo, promoción, internacionalización y mejoramiento continuo, tanto en el subsistema universitario como en el técnico profesional. Esta nueva repartición pública es la continuadora legal de la División de Educación Superior y es encabezada por el Subsecretario de Educación Superior (MINEDUC,2020).

Las funciones y atribuciones de la Subsecretaría de Educación Superior, establecidas en la ley, son las siguientes:

- Proponer al Ministro de Educación una Estrategia para el Desarrollo de la Educación Superior, la que deberá abordar, con un horizonte de largo plazo, los desafíos del Sistema de Educación Superior.
- Proponer al Ministro de Educación las políticas en materias de educación superior, tanto para el subsistema universitario como técnico profesional. En este último caso, para la elaboración de dichas políticas deberá considerar la Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional.
- Proponer al Ministro de Educación políticas que promuevan el acceso e inclusión, permanencia y titulación o graduación oportuna de estudiantes de la educación superior, teniendo en consideración el principio de autonomía.

- Proponer la asignación de recursos públicos que disponga la ley, así como la gestión de sus instrumentos.
- Administrar el procedimiento de otorgamiento y revocación del reconocimiento oficial del Estado a las instituciones de educación superior.
- Administrar el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) establecido en la ley N° 20.129 (2006).
- Generar y coordinar instancias de participación y diálogo, con y entre las Instituciones de Educación Superior, y promover la vinculación de éstas con el nivel de educación media.
- Solicitar al Consejo de Rectores y a las instituciones de educación superior, antecedentes e informaciones sobre la situación general de la enseñanza superior del país.
- Participar de la institucionalidad encargada de diseñar, coordinar, evaluar y ejecutar las políticas, planes y programas en materia de ciencia, tecnología e innovación; y, dentro de ese marco, en instancias de coordinación enfocadas, entre otras materias, en aquellas relacionadas con educación superior.
- Generar y coordinar instancias de participación y diálogo entre las instituciones de educación superior con los gobiernos regionales (Ley 21.091 2018, s/p).

4.2. De la Superintendencia de Educación Superior

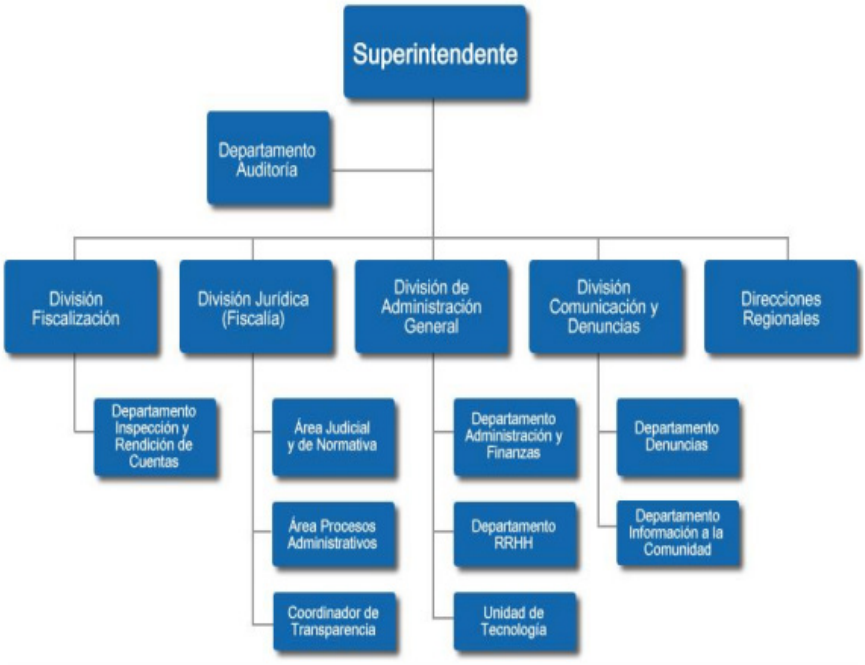
La Superintendencia de Educación Superior es un organismo público creado por la ley N° 21.091(2018), sobre Educación Superior, orientada a fiscalizar y supervigilar el cumplimiento de las disposiciones legales y reglamentarias que regulan a las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnicas del país, así como fiscalizar porque éstas destinen sus recursos a los fines que les son propios, de acuerdo a la ley y sus estatutos:

- Esta institución se crea como parte del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, compuesto

también por el Ministerio de Educación, la Comisión Nacional de Acreditación y el Consejo Nacional de Educación.

- Este nuevo organismo fiscalizador tiene como propósito contribuir a la mejora de la calidad de la educación impartida en la educación superior colaborando, junto al resto de los órganos pertenecientes al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, a aumentar la transparencia y la confianza que las personas y la ciudadanía en el sistema, resguardando a su vez la fe pública depositada por la sociedad en las diversas instituciones de educación superior del país.
- En el ejercicio de su función fiscalizadora y de supervigilancia, la Superintendencia respeta la autonomía de las instituciones de educación superior y la libertad académica que la Constitución y la ley les reconoce, cautelando y promoviendo la diversidad de proyectos educativos (ley N° 21.091,2018, s/p).

Figura 1. Organigrama de la Superintendencia de Educación Superior



Fuente: Superintendencia de Educación Superior (2020) https://www.sesuperior.cl/quienes-somos/quienes-somos-2/

4.3. Organización del Sistema de Aseguramiento de la Calidad

El 29 de mayo de 2018 se publicó en el Diario Oficial la nueva Ley de Educación Superior, denominada Ley N°21.091(2018). Esta ley crea la Subsecretaría y la Superintendencia de Educación Superior y modifica también de manera importante la composición de la Comisión Nacional de Acreditación y además considera la forma de evaluar el aseguramiento de la calidad en las instituciones, carreras y programas de pregrado y postgrado, así como en las Especialidades Médicas y Odontológicas.

Ley N°20.129 (2006) vigente en funcionamiento hasta mayo del 2018 consideraba un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES) y un comité.

4.4. La ley 20.129 (2006) y sus modificaciones según la ley N°21091(2018)

4.4.1. Modificaciones Legales

Dentro de la Ley N°21091 (2018) en su artículo 81, considera los siguientes cambios que se indican se realicen directamente en los artículos de la ley N° 20.129 (2006).

Entre otras materias la ley fortalece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior y determina los requisitos que deben cumplir las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica para acceder al financiamiento institucional para la gratuidad. Para ello modifica la ley Nº 20.129 (2006) que establece dicho sistema modificando sus artículos del 3 al 12, del 14 al 24, los artículos 27, 29, 30, 44, 46, 47, 48, 49, 50 y 51; elimina los artículos 2, 26, 31, 32, 33, 52, 53 y 54; incorpora los artículos nuevos 12 bis, 12 ter, 12 quáter, 12 quinquies, 16 bis, 17 bis, 25 ter y deroga el artículo 45.

De acuerdo con estas modificaciones, establece que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad estará integrado por el Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Superior, el Consejo Nacional de Educación, la Comisión Nacional de Acreditación y la Superintendencia de Educación Superior (según Figura 2) y presenta un Consejo Nacional de Acreditación, que presenta una nueva conformación en cuanto a la

integración de sus consejeros y modalidad de asignación, así como importantes cambios en materia de acreditación.

Figura 2. Estructura organizacional del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES)

Fuente: Cuenta pública Superintendencia de Educación (2019).

Asimismo la acreditación institucional será obligatoria, para las instituciones de educación superior autónomas y consistirá en la evaluación y verificación del cumplimiento de criterio y estándares de calidad, los que se referirán a recursos, procesos y resultados; así como también, el análisis de mecanismos internos para el aseguramiento de la calidad, considerando tanto su existencia como su aplicación sistemática y resultados, y su concordancia con la misión y propósito de las instituciones de educación superior (Ley Nº 21.091, 2018). Por otra parte:

> un reglamento de la Comisión establecerá el procedimiento de selección de carreras y programas de estudio de pre y postgrado que serán evaluados en la acreditación institucional. Este procedimiento deberá asegurar la evaluación de una muestra intencionada de las carreras y programas de estudios impartidos por la institución en la totalidad de sus sedes, la que deberá considerar carreras y programas de estudio de las distintas áreas del conocimiento en las que la institución desarrolla sus funciones, y en sus diversas modalidades, evaluando integralmente la diversidad de la institución. La institución

> evaluada podrá seleccionar adicionalmente una carrera o programa para su evaluación, la que deberá ser considerada como parte integral de la muestra por la comisión (ley N° 21091, p. 38).

A su vez modifica las siguientes normas:

- Ley Nº 18.591(1987) sobre normas complementarias de administración financiera, de incidencia presupuestaria en sus artículos 7, 80 y 80 bis.
- Ley Nº 18.956 (1990) que reestructura el Ministerio de Educación Pública en sus artículos 2 bis, 3, 6, y deroga el artículo 8.
- Ley Nº 20.800 (2014) que crea el Administrador provisional y administrador de cierre de instituciones de educación superior y establece regulaciones en materia de administración provisional de sostenedores educacionales, en sus artículos 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 24 y 25, e incorpora el artículo cuarto transitorio nuevo.
- El Decreto Nº 2 que refunde la Ley General de Educación en sus artículos 52, 53, 54 y 100, agrega el artículo 84 bis nuevo, y deroga el artículo 114.

Finalmente deroga la Ley Nº 20.027 (2005) que establece normas para el financiamiento de estudios de educación superior a partir del 1 de enero de 2019. Dicha derogación entrará en vigencia siempre que comience a regir otro mecanismo de financiamiento de estudios de educación superior que lo reemplace, el cual será administrado por el Estado y será propuesto por el Presidente de la República a través de un proyecto de ley que presentará durante el año 2018 (Ley Nº 21.021, 2018).

Cada país tiene una estructura diferente para enfrentar los procesos de Acreditación, pero resulta relevante unificar criterios universales y transversales. Por otra parte, las instituciones llevan a cabo procesos y adecuaciones en busca de la mejora continua pero también las instituciones deben estar pendientes de cada cambio en referencia a estos ámbitos de

acuerdo con ello en Chile, según Briceño M.; Correa S; Valdés y Hadweh M, (2020):

> Uno de los principales cambios es ahora la obligatoriedad de la presentación a procesos de autoevaluación y su integralidad, así como también la exigencia relacionada con "La Comisión deberá elaborar criterios y estándares de calidad que sean específicos para instituciones de los subsistemas universitario y técnico profesional de nivel superior (ley 21.091). En este último punto se han estado desarrollando actividades para la creación y socialización de estándares de calidad para los programas con modalidades virtuales de aprendizaje (p. 4).

Debemos considerar además del contexto externo también el contexto interno y las posiciones heterogéneas y diversas que encontramos interactuando entre ellas, "dicha situación, obedece a que la educación superior tiene el reto de gestionar el talento humano necesario para responder a lo planteado por la sociedad del conocimiento" (Martínez J; Tobón S; Romero A; p. 81).

El Ministerio de Educación amplió los plazos a través de la Ley Nº21.186 (2019), donde se indica que se publicarán los nuevos estándares y criterios que regirán la acreditación institucional bajo la Ley Nº 21.091(2018) a partir de 24 meses de publicada la extensión, ello con la intención de otorgar tiempo a las IES para adaptarse a la nueva legalidad, además las carreras de pre y postgrado que estén en proceso de Acreditación con las Agencias de Calidad (instituciones que se extinguirán) podrán finalizarlos siempre y cuando no excedan al 31 de Diciembre del 2019.

5. Reflexión

El sistema tal como se ha indicado previamente entra en vigencia al ser promulgada la Ley, los cambios y nuevas estructuras, se han ido instalando y ha significado que las Instituciones de Educación Superior realicen cambios en sus estructuras de servicios tanto académicas como administrativas.

La CNA en la nueva ley adquiere más atribuciones, funciones y tareas. Lo anterior aún no se ha dimensionado respecto de las múltiples nuevas responsabilidades que han tenido que sumir, por ello la necesidad de incluir

talento humano para asumir los nuevos compromisos en los tiempos requeridos según la ley, han tenido injerencias en que las orientaciones, criterios y estándares se retrasen en su puesta en marcha.

En la nueva ley las agencias acreditadoras son eliminadas del sistema y este trabajo en su totalidad lo absorbe la CNA, pero también a los organismos que componen el SINACES les da nuevas atribuciones que les ha significado realizar cambios en su funcionamiento, pero también con una mirada integral a visibilizado la responsabilidad del Estado para con las Instituciones de Educación Superior y sus respectivos subsistemas, ocupándose realmente de su supervisión.

Otro aspecto para ser considerado en nuestra reflexión y que es muy crítico para las IES es el concepto de acreditación, con la legalidad anterior las IES tenían dos opciones, acreditar o no y luego la comisión indicaba el número de años obtenidos, los cuales fluctuaban de 1 a 7 años. En la actualidad la acreditación institucional puede ser de 6 a 7 años y considerada de excelencia, de 4 a 5 años considerada como avanzada y finalmente de 3 años considerada básica, según los criterios y estándares de calidad que la nueva comisión diseñará, socializará y utilizará para evaluar a las IES, aquellas que no cumplan no serán acreditadas. Por otra parte, aquellas instituciones que alcancen el nivel básico solo podrán acceder a un nuevo periodo de acreditación de 3 años por una única vez. Además, solo tendrán la posibilidad de abrir carreras programas y sedes solo si el comité lo autoriza. Esta situación es muy compleja ya que varias IES debían entrar a acreditación en el año 2019 y 2020 periodo en el cual se estaban construyendo indicadores y estándares, si bien no se aplicaron en su totalidad el proceso de visita de pares fue muy cercana al nuevo proceso, por ello y de acuerdo a la ley se establece que “en caso que una universidad del Estado pierda su acreditación institucional u obtenga una inferior a cuatro años, el Ministerio de Educación designará a otra universidad del Estado para que se desempeñe como institución tutora”(Ramírez, 2019). En la actualidad la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) se convirtió en la primera institución tutelada.

Según establece la ley, la institución tutora también debe ser una universidad estatal, con al menos 5 años de acreditación, la que será designada por el Ministerio de Educación mediante decreto supremo. A ésta le corresponde presentar al MINEDUC un plan de tutoría, que deberá

incluir el fortalecimiento del plantel, con especial énfasis en las materias en que la CNA realizó observaciones, y las medidas que se implementarán para que la institución obtenga una acreditación de al menos cuatro años. *Si transcurridos 6 años, la universidad no obtiene una certificación institucional de al menos cuatro años*, el MINEDUC nombrará un administrador provisional, y el Presidente de la República deberá enviar al Congreso un proyecto de ley que defina el destino de la institución, pudiendo considerar, entre otras medidas:

> su reorganización interna o formas de administración especial dirigidas a recuperar su calidad académica. La ley indica que, de ser necesario, dicho proyecto de ley podrá contemplar la reestructuración de la institución, el término de sus actividades o un procedimiento mediante el cual pueda ser **fusionada o absorbida por otra universidad del Estado** (Ramírez N. 2019 parr. 14).

Los aspectos antes mencionados han llevado a que las IES, reorienten sus políticas, modifiquen sus planes de desarrollo estratégico, fusionen áreas de servicios y revisen su oferta académica (carreas y programas), así como también inicien un plan de cierre de sedes si no están al mismo nivel que la casa central. Si bien resulta en un reordenamiento de las IES y sinceramiento interno de los servicios académicos, resulta muy complejo ya que las instituciones deben hacer inversión y no siempre pueden acceder a recursos financieros para la toma de decisiones, si bien el Estado a través del Ministerio de Educación, en especial por medio de convenios de fortalecimiento, les entregan a las IES del Estado recursos financieros contra proyectos institucionales, dentro de sus objetivos son apoyar los procesos de autoevaluación, siendo obligatorias las siguientes dimensiones: docencia y resultados del proceso formativo, gestión estratégica y recursos institucionales, aseguramiento interno de la calidad, vinculación con el medio, y de carácter voluntario la dimensión de investigación, creación y/o innovación. Por otra parte, indicar que dentro de la dimensión docencia (pre y postgrado), en los programas de Doctorado es obligatoria su acreditación mientras que para los magísteres es voluntaria, aunque en un futuro cercano también tenderá a la obligatoriedad.

Finalmente, el Sistema sigue siendo punitivo y no se ha implementado completamente, aún están en construcción los criterios y estándares para programas de postgrado en sus distintas modalidades y solo se tienen acciones para las tutelas y el cargo de administrador provisional para las instituciones tuteladas y en cierre según sea su condición, pero no existe apoyo en los procesos de evaluación permanente que deberían tener las IES y no solo las del estado (MINEDUC, 2019).

Referencias

Bernal C.A. (2010), Metodología de la investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales, (3ºed), Pearson Educación de Colombia Ltda., ISBN Versión Impresa 978-958-699-128-5 ISBN e-Book 978-958-699-129-2.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, (1987) Ley Nº 18.591 Normas generales de administración en Educación Superior. Se modifica por ley Nº19.287 que establece normas sobre fondos solidarios de Crédito Universitario recuperado de HL19287 (bcn.cl).

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, (1990) Ley Nº 18.956 Reestructura el Ministerio de Educación Pública, recuperado de Historia de La Ley::Historia de la Ley (bcn.cl).

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, (2005) Ley 20.027.Establece normas para el financiamiento de estudios de educación superior ,última modificación 04 de Octubre 2012, recuperado de Ley-20027 11-JUN-2005 MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Ley Chile - Biblioteca del Congreso Nacional (bcn.cl).

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, (2006) Ley 20.129. Aseguramiento de la Calidad de Publicación 17 de Noviembre 2006,última modificación 29 de Mayo 2018, Ley Nº21.091 recuperado de Ley-20129 17-NOV-2006 MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Ley Chile - Biblioteca del Congreso Nacional (bcn.cl).

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, (2014) Ley 20.800. Crea el administrador provisional y administrador de cierre de instituciones de educación superior y establece regulaciones en materia de administración provisionalde sostenedores educacionales, recuperado de HLD_4993_37a6259cc0c1dae299a7866489dff0bd.pdf (bcn.cl).

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, (2018) Ley 21.091 Educación Superior de Publicación 21 de Noviembre 2019, Última modificación: 21-NOV-2019 - Ley 21.186, recuperado de Ley-21091 29-MAY-2018 MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Ley Chile - Biblioteca del Congreso Nacional (bcn.cl).

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, (2018) Ley 21.094, Universidades Estatales de Publicación 05 de Junio 2018, recuperado de Ley-21094 05-JUN-2018 MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Ley Chile - Biblioteca del Congreso Nacional (bcn.cl).

Briceño M.; Valdés-Montecinos M; Ossandón C. (2018), Evaluación y Acreditación Institucional (Ed) AIESAD, UTPL y CALED, Regulación y Acreditación Institucional, 170-195.

Briceño M; Correa S. Valdés-Montecinos Hadweh M. (2020); Modelo de gestión educativa para programas en modalidad virtual de aprendizaje, Revista de Ciencias Sociales (p. 286-298) Vol. 26 Nº2, ISSN-e 1315-9518.

Comisión Nacional de Educación CNED (2019), Indicadores por Tipo de IES Todo, clasificación IES Propiedad y Admisión, subclasificación IES Todo, nombre de institución Todo, clasificación regional/metropolitana Todo, año 2019, recuperado de Contexto Institucional, años 2007-2019 | Consejo Nacional de Educación (cned.cl).

Labraña, Julio. (2016). El concepto de sistema de los sistemas de educación superior: el caso chileno. Calidad en la educación, (44), 276-299. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100010.

Martínez Iñiguez, Jorge E., Tobón, Sergio, & Romero Sandoval, Aarón. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. Innovación educativa (México, DF), 17(73), 79-96. Recuperado en 19 de diciembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079&lng=es&tlng=es.

Microjuris (2018) recuperado de (https://aldiachile.microjuris.com/2018/05/29/ley-no-21-091-establece-nuevo-sistema-de-educacion-superior/.

Ministerio de Educación de Chile , MINEDUC(2019) recuperado de : https://educacionsuperior.mineduc.cl/2019/11/21/entra-en-vigencia-ley-que-amplia-plazos-para-la-implementacion-de-nuevos-estandares-de-calidad-en-los-procesos-de-acreditacion-de-instituciones-de-educacion-superior/.

Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC (2020) recuperado de Fortalecimiento Institucional (mineduc.cl).

Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC (2020) recuperado de https://educacionsuperior.mineduc.cl/subsecretaria-de-educacion-superior/.

Ramírez N. El Mercurio (EMOL 2019) recuperado de - https://www.emol.com/noticias/Nacional/2019/12/07/969616/UMCE-3-anos-acreditacion-tutora.html.

Superintendencia de Educación Superior (2020) recuperado de : https://www.sesuperior.cl/quienes-somos/quienes-somos-2/.

Superintendencia de Educación Superior (2019). Cuenta Pública Participativa 2019. Recuperado de https://www.sesuperior.cl/wp-content/uploads/2020/05/CUENTA-PUBLICA-2019.pdf.

Margarita Briceño Toledo

Licenciada en Química y Doctor en Química de la Universidad de Santiago de Chile. Actualmente Académica Asociada de la Universidad Arturo Prat adscrita a la Facultad de Ciencias de la Salud en especial a la Carrera de Química y Farmacia.

Ha desempeñado cargos como Directora de Postgrado, Vicerrectora de Investigación, Innovación y Postgrado, representante ante el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), en los comités de Postgrado y de Vicerrectores de Investigación. Presidenta de la comisión de investigación del consorcio de Universidades estatales (CUECH). En la actualidad es la Presidenta de la Honorable Junta Directiva de la Universidad Arturo Prat, entre otros.

Además, ha obtenido especializaciones en gestión, innovación, emprendimiento, economía circular y medio ambiente. Ha realizado pasantías en su área de experticia, en países como Bélgica, España, Francia, Canadá, Estados Unidos, Italia, Finlandia y México. Ha participado en la formulación y ejecución de Proyectos Fondecyt, Innova-Corfo, Fondef, FIC-R, MECESUP, SERCOTEC, comunidad Europea, entre otros.

Por otra parte, es Directora del programa de Magister en Gestión y Administración Ambiental en el área de educación con modalidad virtual de Aprendizaje, y ha realizado publicaciones en revistas indexadas en sus área de interés y ha participado en congresos a nivel nacional e internacional. Sus áreas de investigación son: Política y gestión en Educación Superior, Gobernanza Universitaria en Educación a Distancia y Química Analítica y Fisicoquímica ambiental.

Michel Valdés Montecinos

Licenciado en Educación de la Universidad Arturo Prat, Magister Educación, mención Gestión Educativa de la Universidad Santiago de Chile, Doctor© en Políticas y gestión Educativas de la Universidad de Playa Ancha de Chile, Profesor Asociado de la Universidad Arturo Prat del Estado de Chile.

Ha desempeñado cargos como Coordinador de postgrado, Jefe de Innovación Emprendimiento y Postgrado, Jefe de Administración y Finanzas entre otros, Docente de programas de Pregrado y Postgrado, actualmente es Director y Coordinador de programas de Postgrados en el área de educación con modalidad presencial y modalidad virtual de Aprendizaje, sus áreas de investigación son Políticas y gestión educativa, educación superior y Gobernanza en la educación Virtual.

Modelo de aprendizaje aumentado, una iniciativa de la Fundación Universitaria del Área Andina para asegurar la calidad de su acción formativa

Olga Ramírez Torres
Decana Facultad de Educación e investigadora Grupo de Investigación Educación. Transformadora de la Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia.
oramirez@areandina.edu.co

Teresa del Socorro Flórez Peña
Subdirectora de Orientaciones Académicas e investigadora Grupo de Investigación Educación. Transformadora de la Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia.
tflorez@areandina.edu.co

Santiago Amador Villaneda
Director de la Maestría en Innovación de la Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia.
samador3@areandina.edu.co

Martha Patricia Castellanos Saavedra
Vicerrectora Académica e investigadora Grupo de Investigación Educación. Transformadora de la Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia.
mpcastellanos@areandina.edu.co

Introducción

El año 2020 se ha constituído en un reto para las organizaciones de todo tipo a nivel mundial, el desarrollo de las labores formativas ha sido fuertemente cuestionado en sus esquemas tradicionales al ser forzadas a llevarse a cabo bajo esquemas mediados por la tecnología, incluso la educación en línea ha debido asumir entornos diferentes al sumar las acciones personales, familiares, laborales y académicas en los mismos espacios vitales. La Fundación Universitaria del Área Andina (Areandina), en Colombia, cuenta con más de 90 programas académicos de pregrado y posgrado en las modalidades de estudio presencial, a distancia y virtual, una población aproximada de 35000 estudiantes, presencia en el 100% del territorio nacional y una apuesta pedagógica expresa en su Enfoque Académico que declara su "aporte al desarrollo social y sostenible de las regiones y del país, a través de una educación de calidad, en un ambiente incluyente, con un enfoque humanista y social; que haga del Areandino una persona innovadora, ética, con pensamiento crítico, que cuente con habilidades y competencias para

el liderazgo colectivo y el aprovechamiento de las tecnologías digitales para los desafíos del siglo XXI" (Fundación Universitaria del Area Andina, 2019). En este marco y con el objetivo de asegurar la calidad de su acción formativa diseñó e implementó el Modelo de Aprendizaje Aumentado, experiencia que se comparte en esta publicación.

Palabras clave

Modelo de Aprendizaje aumentado, Aprendizaje combinado, Aprendizaje invertido, Corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje.

Antecedentes – Reflexiones del Primer semestre del año 2020

La Fundación Universitaria del Área Andina desarrolla su acción en orden a la formación de profesionales, técnicos y tecnólogos con las cualidades y habilidades personales necesarias para construir una sociedad colombiana acorde con los retos que plantea el desarrollo social y económico del momento, sobre la base de una apuesta regional y una interacción global. Los rasgos sobre los que se erigen las actuales sociedades globalizadas hacen parte permanente de sus reflexiones.

La declaración de la pandemia en el año 2020 y la obligatoriedad de asumir la situación de contingencia llevó a que la Institución tomase medidas en relación con el desarrollo de sus procesos formativos de manera mediada por la tecnología. Con ese objetivo (1) desarrolló espacios de capacitación con toda su comunidad institucional para asegurar el dominio en el manejo de la infraestructura tecnológica con la que cuenta y que fue fortalecida por los motivos referidos, en jornadas de las que hicieron parte 1242 docentes, (2) desarrolló una prueba piloto con tres programas académicos de modalidad presencial y distancia, con la participación de 56 docentes y 1543 estudiantes, (3) hizo reconocimiento de las condiciones de conectividad de sus estudiantes y docentes y apoyó de manera directa las necesidades detectadas, con ayudas económicas y con préstamo de equipos, (4) flexibilizó su calendario académico en orden a asegurar el desarrollo de los trayectos formativos al interior de programas, (5) acentuó las acciones comunicativas con sus estudiantes y docentes a través de la disposición de canales de comunicación inmediata, (6) se dio a la tarea de monitorear

el proceso formativo de manera permanente con el objetivo de asegurar el logro de los propósitos y de los perfiles de formación que ha planteado, y (7) puso a servicio de los programas en modalidad presencial, los aprendizajes y experiencias de los programas en modalidad virtual, lo cual se constituyó en un acervo importante de conocimiento para enfrentar la nueva situación.

En particular, el aseguramiento del logro de los propósitos y los perfiles de formación planteados, el análisis prospectivo de las exigencias que derivan de la cuarta revolución industrial, de los cambios en el ámbito ocupacional y laboral y de la pertinencia de Areandina en medio del concierto nacional y global, se planteó como idea rectora de las reflexiones educativas y de las acciones que se plantearon como línea de actuación que se lleve a cabo y se potencie, más allá de la situación de pandemia que actualmente vivimos. Dichas reflexiones tomaron como base las bondades de la formación presencial y de la formación a distancia y en línea, la necesidad de flexibilizar espacios y procesos formativos y de administración académica, las características y los ritmos personales en el proceso de estudio, la oportunidad de fortalecer espacios colaborativos y de realimentación continua, y la pretensión de realizar una acción contextualizada que permita a los estudiantes jugar un papel clave en los entornos de los que hace parte.

Inicia la consulta: un paso característico de Areandina como comunidad académica

En orden a definir caminos de actuación en el marco de la calidad educativa pretendida y desde las reflexiones ya descritas, Areandina definió realizar una consulta a su comunidad institucional a través de un instrumento de co-creación denominado 'Taller de Modelo Aumentado' con el propósito de crear entre todos los integrantes de la Institución, los elementos de un modelo ideal de enseñanza y aprendizaje remoto mediado por tecnologías, entender las cadenas de valor de las experiencias de enseñanza y aprendizaje y cómo se afectan o enriquecen por la distancia y la mediación tecnológica, y generar herramientas centradas en el usuario para fortalecerlas buscando, por supuesto, el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Esta herramienta contó con los siguientes propósitos y organización (Fundación Universitaria del Área Andina, 2020):

Tabla 1. Instrumento Taller Modelo Aumentado

Formato	Propósito	Preguntas - Solicitudes	
1	Entender cómo se afecta la experiencia de enseñanza y aprendizaje bajo un modelo de educación remota mediada por tecnologías.	Identificación de pérdidas o afectaciones y posibles soluciones innovadores, así como ventajas y potencialidades del modelo.	Desde la experiencia del estudiante.
2			Desde la experiencia del docente.
3	Levantar la cadena de valor de la enseñanza y el aprendizaje en este modelo.	Identificación de acciones involucradas en el proceso.	Desde la experiencia del estudiante.
4			Desde la experiencia del docente.
5	Generar herramientas o soluciones concretas centradas en el usuario para aprovechar potencialidades y mitigar afectaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Planteamiento de soluciones como suma de herramientas, actividades, intencionalidades y metodologías.	
6	Descripción general del modelo de enseñanza y aprendizaje.	Descripción con adjetivos que expliciten claramente sus características.	
7	Definir el nombre del modelo.	Proponga el nombre a la propuesta realizada.	

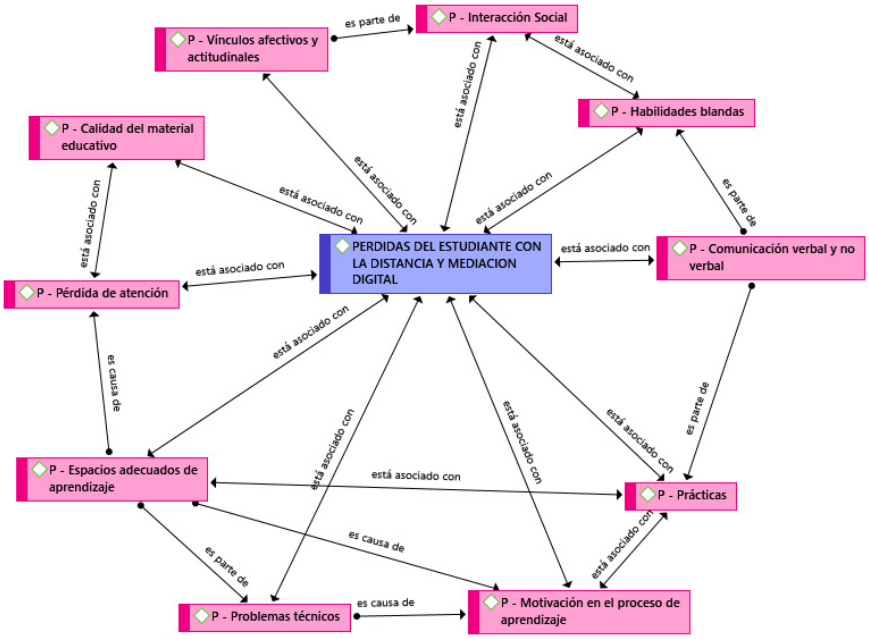
Fuente: Vicerrectoría Nacional Académica

La herramienta fue aplicada, durante el mes de junio de 2020, a 242 miembros de Areandina, 86,4% docentes y 11,2% estudiantes (Fundación Universitaria del Área Andina, 2020).

Una vez culminada la aplicación con apoyo en un equipo interdisciplinar conformado por miembros de las Facultades de Educación y Ciencias sociales y humanas de Areandina, sometió las respuestas a análisis a través del software ATLAS.ti y obtuvo los siguientes resultados generales, cuyo detalle está consignado en el documento denominado 'Modelo de aprendizaje aumentado. Informe de resultados' que establece una organización categorial según frecuencia y relación entre respuestas:

Formato 1. Se identificaron como áreas de afectación para el estudiante, la interacción social, los vínculos afectivos y actitudinales, la comunicación verbal y no verbal, el acceso a recursos y a espacios de bienestar y el normal desarrollo de las actividades formativas, en particular las de tipo práctico. El detalle se observa a continuación:

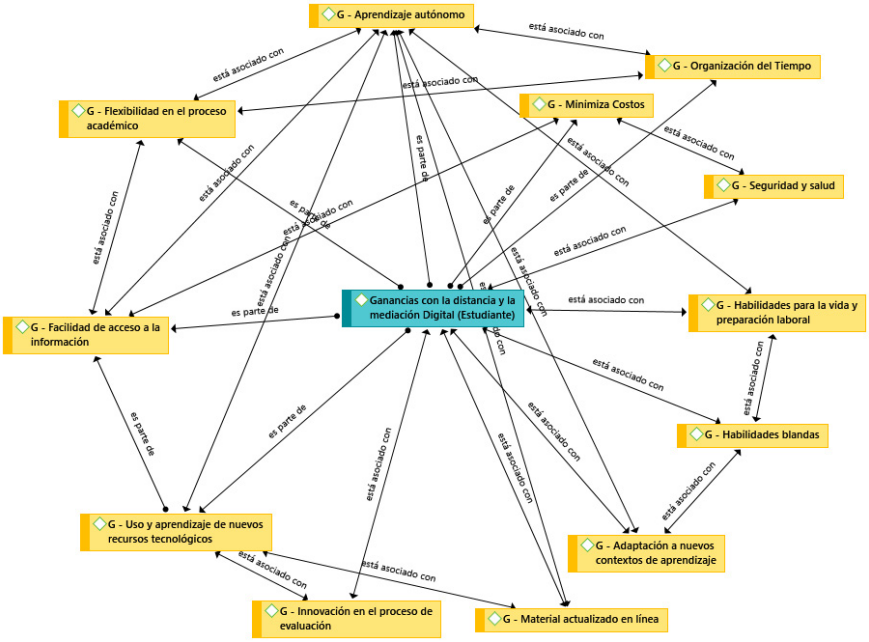
Gráfica 1. Pérdidas del estudiante en el modelo remoto



Fuente: Taller Modelo de Aprendizaje Aumentado. Informe de resultados

Como ganancias se identificaron el afianzamiento del aprendizaje autónomo, la calidad de vida y sensación de seguridad al minimizar los desplazamientos. El detalle se observa a continuación:

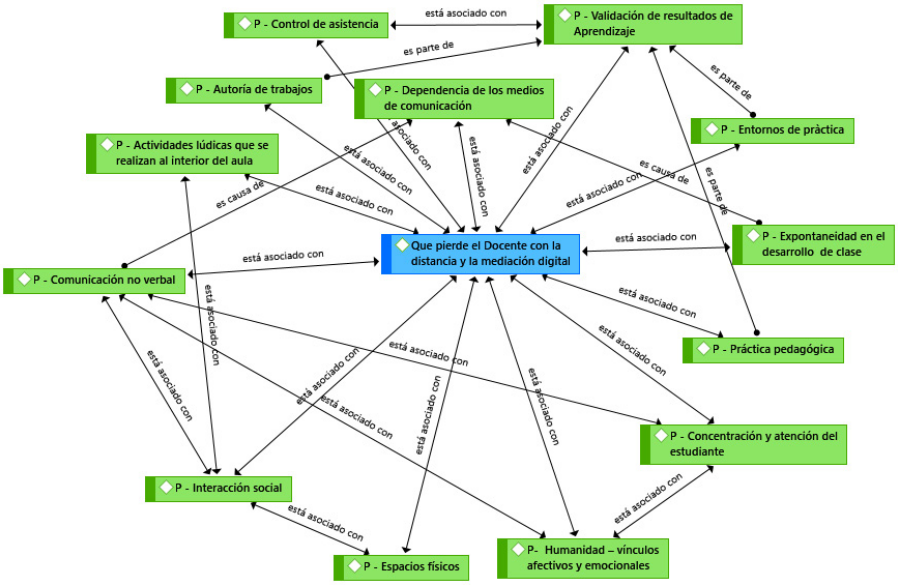
Gráfica 2. Ganancias del estudiante en el modelo remoto



Fuente: Taller Modelo de Aprendizaje Aumentado. Informe de resultados

Formato 2. Se identificaron como áreas de afectación para el docente, la interacción social, tanto en el aula como fuera de ella, con sus pares y la comunidad, así como la validación de los resultados de aprendizaje. El detalle se observa a continuación:

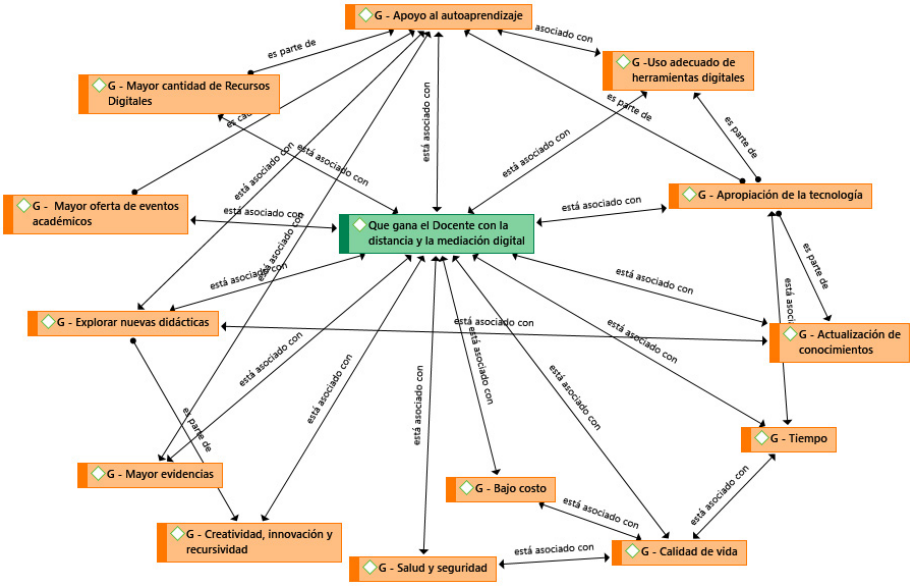
Gráfica 3. Pérdidas del docente en el modelo remoto



Fuente: Taller Modelo de Aprendizaje Aumentado. Informe de resultados

Como ganancias se identificaron la apropiación de la tecnología y el mejoramiento de la calidad de vida asociada al trabajo en casa. Tal como se muestra a continuación:

Gráfica 4. Ganancias del docente en el modelo remoto



Fuente: Taller Modelo de Aprendizaje Aumentado. Informe de resultados

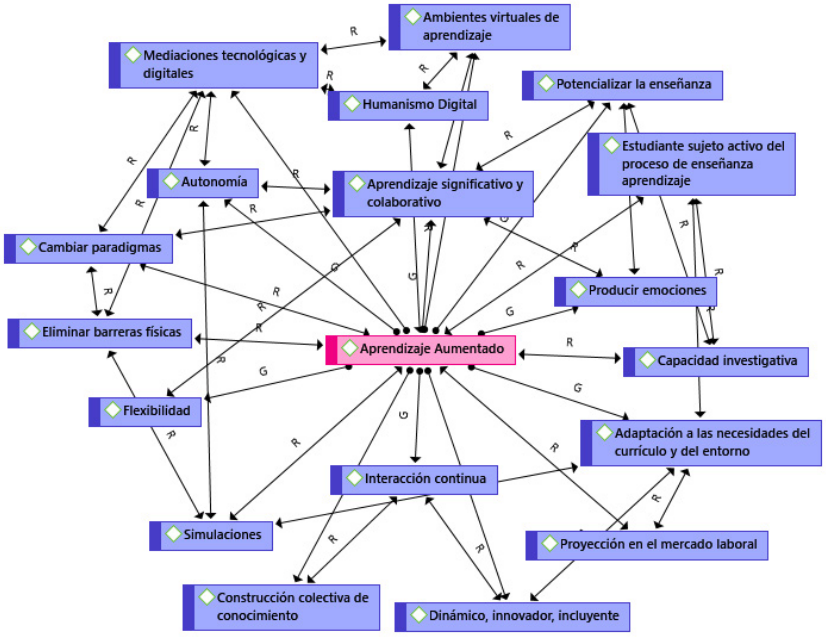
Formatos 3 y 4. El análisis de las respuestas obtenidas en este aparte, arrojó para los estudiantes prioridad en acciones referidas a estudiar - 9.07%, investigar - 7.04%, aprender - 5.53%, interactuar - 3.52%, practicar – 3.34%. Y para los docentes, acciones priorizadas referidas a evaluar – 9.26%, calificar – 4.63%, investigar - 3,49%, enseñar – 3,41%, interactuar – 3.14%.

Formato 5. Con respecto a las herramientas o soluciones concretas, centradas en el usuario, para aprovechar las potencialidades y mitigar las afectaciones del modelo de enseñanza y aprendizaje remoto mediado por tecnologías, los resultados arrojaron propuestas referidas a la puesta en escena de didácticas activas, el uso de recursos que permitan la interacción, la organización de espacios colaborativos y el fomento de la responsabilidad del estudiante frente a su proceso formativo.

Formato 6. En cuanto se refiere a la descripción del modelo, se creó una red con los conceptos más utilizados, dando como resultado que el concepto con mayor frecuencia de respuesta está asociado con la premisa de que el modelo debe generar un aprendizaje significativo, colaborativo y autónomo en el estudiante. El modelo se asocia con categorías como: capacidad investigativa, flexibilidad, humanismo digital, cambio de

paradigmas, dinamismo, innovación e inclusión, generación de emociones y gamificación. Adicionalmente, se observa que debe involucrar los ambientes virtuales de aprendizaje en entornos *e-learning*, dado que se requiere una interacción continua y una construcción colectiva de conocimientos El detalle se observa a continuación:

Gráfica 5. Descripción del Modelo de aprendizaje



Fuente: Taller Modelo de Aprendizaje Aumentado. Informe de resultados

Formato 7. Con respecto al nombre del Modelo, las respuestas obtenidas fueron nutridas, cada uno de los participantes realizó un planteamiento diferencial con inclusión de términos como aprendizaje – 27%, modelo – 13%, remoto – 8%, virtual – 8%, enseñanza – 7%. El análisis llevó a concluir la denominación final como Modelo de Aprendizaje Aumentado Areandino.

La apuesta Areandina. El Modelo de Aprendizaje Aumentado

A partir de los resultados obtenidos, en el mes de julio de 2020, desde la Vicerrectoría Nacional Académica se conformó un equipo de trabajo con representantes de diversas unidades académicas con el objetivo de recoger

el sentir de la comunidad consultada y delineó el Modelo con las siguientes condiciones y características:

1. **Principios y referentes conceptuales.** El Modelo toma como referentes los siguientes conceptos que se convierten en principios y base de articulación de las acciones a desarrollar:

   - *Aprendizaje Aumentado:* referido a aquél que se amplía más allá de la enseñanza formal, unido a prácticas de aprendizaje no ligadas a un lugar ni a un horario formalizado, apoyadas por tecnologías digitales y que pretende fortalecer las capacidades del ser humano para analizar datos, realizar diagnósticos y propiciar la generación de nuevos aprendizajes (Institute, 1982). El concepto 'aumentado' designa el tipo de aprendizaje que desarrolla la capacidad para resolver problemas en donde se ponen en juego características individuales, elementos técnicos y no técnicos, como el lenguaje, las costumbres, las herramientas y los procedimientos, la comunicación mediada que fomenta el surgimiento de nuevos entornos de trabajo colaborativo.

     Además, se retoma el concepto desde la realidad aumentada, por la cual, los aprendizajes se expanden en términos de sus posibilidades y se enriquecen como experiencia formativa; supone una asociación con los intereses y necesidades del contexto que moviliza acciones diferentes, el pensamiento crítico y procesos de curaduría amplios. Desde esta perspectiva, se potencia y expande la motivación personal y del proceso formativo y ello lleva a idear nuevos caminos y respuestas, bajo la premisa - a mayor motivación, mayor adaptación a las condiciones en virtud del propósito final (Cabero-Almenara, 2018).

   - *Aprendizaje combinado:* comprendido como "la gama de posibilidades presentadas combinando *Internet* y medios digitales con formas establecidas de aula que requieren la copresencia física del maestro y estudiantes" (Friesen, 2012). Esta mirada permite situarse en las dos realidades y articularlas de modo que tanto el estudiante

como el docente movilizan sus roles a través de las posibilidades didácticas y del uso de las herramientas en pro del logro de los propósitos formativos. Este aprendizaje, además, fomenta el servicio a las habilidades y aptitudes individuales por lo que se constituye en una opción metodológica pertinente para el Modelo de aprendizaje aumentado.

- *Aprendizaje invertido:* entendido como la estructura que asegura que los estudiantes reciben una educación a la medida de sus necesidades gracias a que se cambia el tradicional orden de la actuación del docente y el estudiante en el proceso formativo (Bergman, 2014). Desde allí, se entiende este como continuum que abarca más que unos momentos sincrónicos definidos e implica un nuevo rol del docente que encamina su acción de enseñanza a la determinación de unos conceptos estructurantes de la disciplina que le ocupa, a la comprensión de las condiciones de educabilidad de su estudiante y a la producción de contenidos a servicio de las intencionalidades pedagógicas existentes. Esta postura implica la confirmación permanente del estudiante como parte decisiva del proceso, lo cual supone la acción didáctica desde metodologías activas, la apuesta por las conductas basadas en la originalidad en respeto a la construcción propia de aprendizajes y a la formación del pensamiento crítico.
- Co-responsabilidad del estudiante que toma en cuenta su papel en relación con su proceso de aprendizaje, entendiendo este último, como una búsqueda personal de sentido, una reconstrucción de relaciones entre los conceptos y entre estos conceptos y la realidad exterior. En este sentido, la corresponsabilidad del estudiante en su proceso formativo se puede dar de tres distintas maneras: la autoevaluación, la coevaluación (evaluación entre compañeros) como base retroalimentación (feedback) y la heteroevaluación en algunos aspectos del proceso formativo. Desde esta óptica es necesario considerar la importancia de que los estudiantes participen en las definiciones académicas, puesto que la participación en sí misma se constituye en una experiencia de aprendizaje dado que requiere de la reflexión en relación con lo que es lo acertado o lo no acertado al ejecutar una tarea (Lyons, 2005).

2. **Atributos del Modelo.** Dado el soporte conceptual, las acciones previstas y la articulación entre ellas, el Modelo de aprendizaje aumentado cuenta con los siguientes atributos:

   - Dispone las condiciones base para el aprendizaje a lo largo de la vida y la competencia del aprender a aprender.
   - Enriquece y diversifica la acción didáctica y evaluativa a lo largo del proceso.
   - Potencia la figura de prosumidores de contenidos y conocimientos, el aprendizaje activo y la combinación de espacios de aprendizaje individual y colaborativo.
   - Promueve las habilidades de autogestión del estudiante, la creatividad y las habilidades propositivas y la flexibilidad en el proceso formativo autónomo ya autodirigido.
   - Facilita el acceso y aprovechamiento de recursos educativos digitales como parte del material educativo.
   - Genera entornos personales de aprendizaje.
   - Fortalece el tributo a la formación del pensamiento crítico y a los propósitos formativos previstos en el Proyecto Educativo Institucional de Areandina.

3. **Actores del Modelo.** En congruencia con el Proyecto Educativo Institucional, el equipo consideró prudente explicitar a todos los miembros de la comunidad de Areandina, no sólo como agentes que reflexionaron para su definición sino como artífices de su puesta en marcha. Así considera:

   - Al estudiante como “centro de los procesos académicos, no solo en cuanto sujeto de la acción formativa, sino en el reconocimiento de sus rasgos y características como actores principales y autogestores de su formación”.
   - Al docente como dinamizador y orientador del proceso, como “persona innovadora, ética, con pensamiento crítico, con habilidades y competencias que propendan por generar aprendizajes

significativos y autónomos en sus estudiantes, creativo en sus estrategias didácticas y en el uso de recursos tecnológicos, que fomenten la aplicación del conocimiento en la resolución de problemas en contexto y promueva el aprendizaje constante y continuo para toda la vida".

- Y a la Institución como entorno posibilitador de las acciones educativas previstas para lo cual "genera las condiciones humanas, físicas, pedagógicas, didácticas, tecnológicas y normativas necesarias para que la cultura universitaria fomente el empoderamiento de los estudiantes, quienes están en la búsqueda de sentidos y oportunidades que les permitan, con sus aprendizajes, alcanzar aspectos diferenciadores en esta sociedad de constantes cambios y reajustes" (Fundación Universitaria del Área Andina, 2019).

4. **Fases de desarrollo.** El Modelo de aprendizaje aumentado ha considerado la realización de acciones en tres fases, a saber:

   - *Fase 1. Acciones iniciales de semestre* que pretenden crear un entorno apropiado para el proceso formativo tanto para docentes como para estudiantes de forma que se allanen aquellos factores que pueden influir de manera negativa y que fueron expresos en el Taller inicialmente aplicado.

     Incluyen la realización de un proceso diagnóstico de los estudiantes, referido a sus saberes previos, competencias básicas, tipos y ritmos de aprendizaje y condiciones tecnológicas con el objetivo de evidenciar el punto de partida en cada una de las asignaturas; Desarrollo de guías de aprendizaje a partir de las definiciones microcurriculares y del plan de clase institucional como medio para especificar la ruta de aprendizaje para el estudiante y crear un entorno seguro en el cual él pueda desarrollar procesos de autogestión; Inducción al proceso de asignatura y acuerdos pedagógicos en donde se explicita la motivación y necesidad de abordar los contenidos planteados, la línea didáctica, metodológica

y evaluativa dialogada con el estudiante y los compromisos de los actores implicados en el proceso.

- *Fase 2. Acciones del proceso formativo* que cuenta con tres líneas rectoras: el desarrollo de encuentros sincrónicos remotos a servicio de intencionalidades pedagógicas diferenciadas de acuerdo con el momento de avance del semestre académico, el uso de recursos en línea y el aprendizaje por pares como un medio de interacción y de logro de aprendizajes efectivos y profundos.

  Esta Fase incluye como *Acciones metodológicas* sugeridas las siguientes: el desarrollo de la acción didáctica desde las condiciones del Aula invertida en la cual el estudiante aprende nuevos conceptos en casa y aplica sus conocimientos realizando proyectos bajo la supervisión del docente; la creación y fomento de comunidades de aprendizaje como ambientes que propician reflexiones de orden epistemológico y práctico a tenor de las condiciones de enseñabilidad de las ciencias y reflexiones sobre la vida académica propias del ethos de una profesión; el fomento de didácticas colaborativas que reconocen la naturaleza social del aprendizaje a servicio de los propósitos de formación existentes; la Rotación por estaciones que recrea trayectos formativos y rutas de aprendizaje diversas con logros previstos sinónimos y que se ponen a disposición del grupo de estudiantes que hacen parte de una misma asignatura; y la Rotación individual por actividades extracurriculares como respuesta a las motivaciones individuales y como fomento al trabajo autónomo y a las habilidades de autogestión personales.

  Junto con ello, el desarrollo de una evaluación continua y ejercicios de realimentación con doble intención: el logro de la evidencia de los aprendizajes y la creación de contenido que permita dar cuenta del proceso y los resultados atribuibles a diversos factores, la medición de avances y logros y la intervención de diversos agentes en ejercicios autoevaluativos, coevaluativos y heteroevaluativos; la diversificación en las estrategias e instrumentos usados para evaluar de modo que se convoque la interdisciplinariedad y el trabajo

retador e incluyente, dentro de los que se proponen los portafolios, las rúbricas y los diarios de estudiantes y docentes que permiten la sistematización ágil de las acciones y resultados; y los momentos de cierre de actividades y sesiones desarrolladas de modo que se reconozcan los logros, los aspectos por fortalecer así como los compromisos de los participantes.

- *Fase 3. Acciones finales de semestre* dirigidas a la realización de balances del proceso de estudiantes, los aprendizajes de los profesores y la reflexión final derivada del análisis y triangulación de los resultados obtenidos en la aplicación de los diarios del estudiante y el docente, las rúbricas y las dinámicas evaluativas utilizadas por cada uno de los docentes. Este momento resulta clave en relación con la pretensión manifiesta en los apartes iniciales de este documento, en relación con la implantación permanente del Modelo de aprendizaje aumentado en la vida institucional de Areandina.

5. **Condiciones del ambiente académico.** Dadas las comprensiones con respecto a la institución como actor fundamental en la propuesta, se entiende dentro de este punto la disposición de la infraestructura tecnológica con que cuenta Areandina, nutrida por el desarrollo de repositorios de contenidos fruto de la labor desarrollada por el docente, la realización de ejercicios de curaduría inteligente que permita el uso acertado de los recursos existentes, y el apoyo permanente de bienestar y medio universitario, unidades institucionales que juegan un rol clave para la permanencia estudiantil.

Implementación y seguimiento del Modelo de Aprendizaje Aumentado

Una vez delineado el Modelo, entre los meses de julio y agosto de 2020, el equipo base se dio a la tarea de socializar la apuesta con las diferentes instancias institucionales. Se determinó una acción en cascada que implicó el encuentro con el cuerpo docente de todas y cada una de las Facultades de las sedes de Areandina, así el Modelo fue socializado y se ha realizado seguimiento en las siguientes instancias:

- La Inducción docente del segundo semestre de 2020, espacio que se desarrolla con la participación de toda la comunidad docente y de administración académica de Areandina, sesión que en esta ocasión contó con la participación de 995 asistentes.
- Siete sesiones desarrolladas entre el 3 y el 11 de agosto de 2020 con la participación de 446 asistentes, dirigidas a las Facultades de Areandina que abordan las ciencias de la educación, administrativas, de la salud, ingenieriles, de diseño y comunicación y las ciencias sociales. Estos espacios se constituyeron en fuente importante de realimentación dadas las condiciones particulares de cada una de las ciencias y las exigencias en términos metodológicos y didácticos, lo cual también evidenció la flexibilidad de la propuesta de cara a su asunción desde las unidades académicas.
- Siete Sesiones desarrolladas en el mes de septiembre, nuevamente con las Facultades académicas, con la participación de 568 asistentes con el objetivo de compartir inquietudes sobre la implementación de la propuesta. En estas sesiones la reflexión se condujo con apoyo en una Matriz de Asesoría pedagógica que permite la sistematización de herramientas y estrategias con cada uno de los equipos:

Tabla 2. Matriz de Asesoría pedagógica

Elemento	Aspectos	Herramientas / Estrategias
Diagnóstico		
Guía de Aprendizaje		
Secuencia didáctica		
Proceso evaluativo/Diario del docente/Diario del estudiante		
Balance de estudiantes y docentes		
Balance general		

Fuente: Vicerrectoría Nacional Académica

Las reflexiones han sido fuente de espacios de aprendizaje entre pares y base para la conformación de comunidades de reflexión acerca de las

prácticas pedagógicas como iniciativa institucional de Areandina en el año 2020.

Ahora bien, una vez culminado el primer semestre de implementación se procedió a la aplicación de un instrumento diagnóstico que diera noticia sobre la asunción de los elementos sugeridos por parte de la comunidad docente. Este instrumento fue estructurado en 7 apartes y 10 preguntas así:

Tabla 3. Diagnóstico sobre la implementación del Modelo de Aprendizaje Aumentado

Aspecto	Tema indagado
Caracterización	Facultad, programa, sede
Diagnóstico	• Aspectos contenidos en el modelo de aprendizaje aumentado que incluye en sus pruebas diagnósticas. • Herramientas utilizadas en la aplicación de la o las pruebas diagnósticas. • Periodicidad de aplicación de las herramientas diagnósticas.
Guía de Aprendizaje	• Definición y elementos de la guía de aprendizaje.
Secuencia didáctica	• Elementos fundamentales y el orden indicado para desarrollar una adecuada secuencia didáctica.
Diario del docente	• Elementos que incluye allí • Herramientas tecnológicas utilizadas para su elaboración y aplicación
Diario del estudiante	• Actividades del modelo de aprendizaje aumentado sobre las que ha aplicado.
Balance	• Objetivos del balance que realiza en el cierre del curso.
Retos	• Cuál de las fases del Modelo de Aprendizaje Aumentado ha constituido un mayor reto para su aplicación

Fuente: Facultad de Educación

El instrumento fue aplicado en el mes de noviembre de 2020 y se obtuvieron 277 respuestas de docentes con los siguientes aspectos destacados:

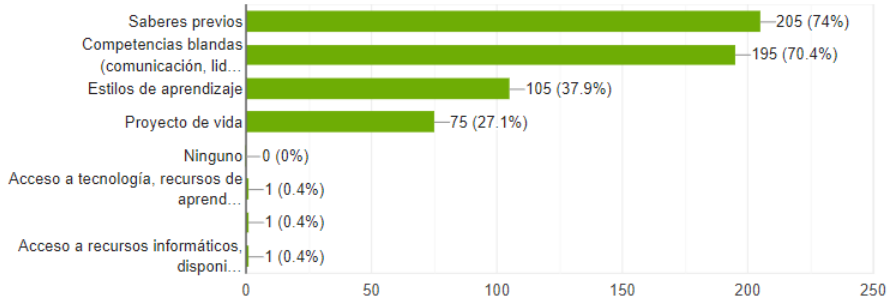
Caracterización: se contó con participación de todas las facultades y sedes de Areandina tal como se observa en las siguientes gráficas:

Gráfica 6. Distribución de la población encuestada

Fuente: Aplicación Modelo de Aprendizaje Aumentado. Resultados

Diagnóstico. A este respecto se observa la inclusión de aspectos de diverso orden, formación disciplinar, características individuales, competencias blandas y aspectos motivacionales, lo cual da cuenta de la mirada integral sobre el proceso formativo, tal como se observa en la siguiente gráfica:

Gráfica 7. Distribución de la población encuestada

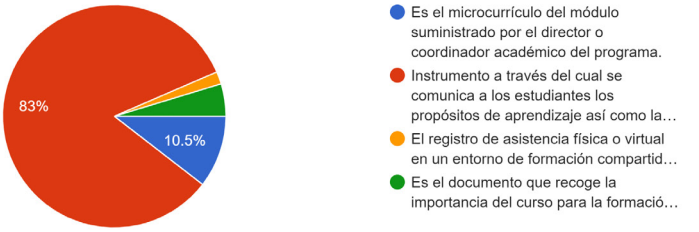


Fuente: Aplicación Modelo de Aprendizaje Aumentado. Resultados

Se destacan también el uso de herramientas de google – 59,2%, videos – 41,5% y herramientas de la plataforma educativa – 30%. Y el uso del momento diagnóstico al inicio del curso – 42,2% y como combinación en diversos momentos del proceso de asignatura – 32,9%.

Guía de aprendizaje. A este respecto se observa su caracterización a partir de un instrumento que permite comunicar a los estudiantes las intencionalidades y estructura prevista para el curso. Ello se observa a continuación:

Gráfica 8. Comprensión de la Guía Didáctica



Fuente: Aplicación Modelo de Aprendizaje Aumentado. Resultados

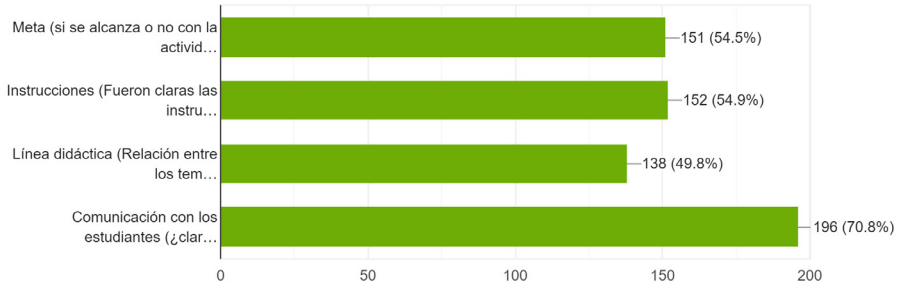
Secuencia didáctica. En esta misma línea, las respuestas muestran la asunción de esta figura didáctica como la suma ordenada que pasa por los momentos diagnósticos, la interacción de saberes, evaluación, ejercicio colaborativo y reestructuración de saberes, en el siguiente porcentaje:

Gráfica 9. Comprensión de la Secuencia Didáctica

Fuente: Aplicación Modelo de Aprendizaje Aumentado. Resultados

Diario del docente. En este ítem se observa que la apropiación de esta herramienta incluye la reflexión sobre el alcance de las metas, aspectos comunicacionales y la línea didáctica planteada. Se observa, además, el uso prevalente de herramientas tecnológicas ligadas a aplicativos como one note – 65%.

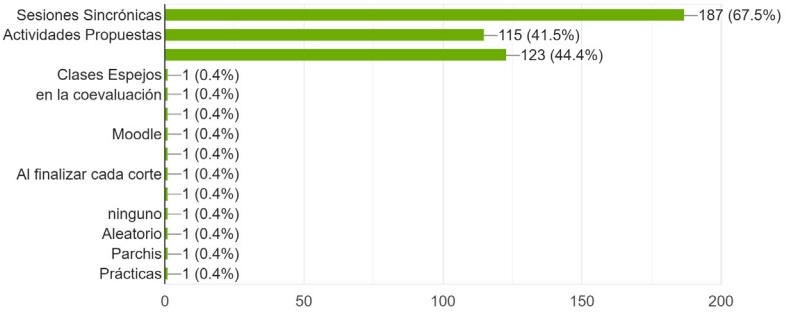
Gráfica 10. Uso del Diario del docente



Fuente: Aplicación Modelo de Aprendizaje Aumentado. Resultados

Diario del estudiante. Frente a esta pregunta se observa su aplicación tanto sobre sesiones sincrónicas como sobre actividades propuestas, tal como se observa a continuación:

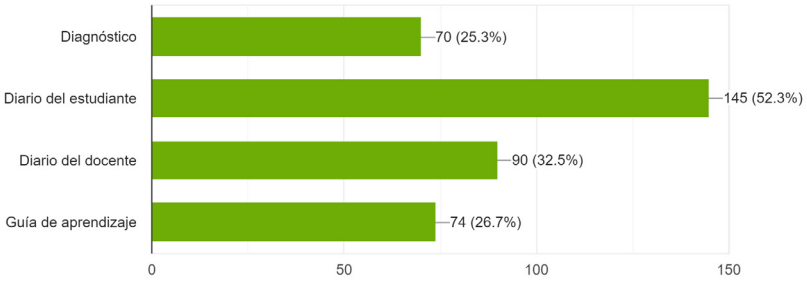
Gráfica 11. Uso del Diario del estudiante



Fuente: Aplicación Modelo de Aprendizaje Aumentado. Resultados

Retos de la aplicación del Modelo. A este respecto se observa como uno de los aspectos más retadores el uso del diario del estudiante, aspecto central del proceso:

Gráfica 12. Retos de la aplicación del Modelo



Fuente: Aplicación Modelo de Aprendizaje Aumentado. Resultados

Conclusiones

La apuesta por las definiciones que recreen modelos estructurales que potencien los procesos formativos en las instituciones educativas en el momento actual, derivado del cruce de las exigencias de la cuarta revolución industrial y los efectos de la contingencia fruto del covid-19, deben ocupar un lugar preferencial de cara al aseguramiento de la calidad de la educación como rasgo ineludible de nuestras organizaciones.

Las acciones referidas dentro de esta experiencia son muestra de procesos de sistematización y seguimiento a las acciones formativas a través de la suma de metodologías y herramientas, elementos que se articulan en orden a la construcción de una base común de conocimiento que discurra dentro de los miembros de la comunidad institucional y encamine todos los esfuerzos hacia metas comunes.

En Areandina, la definición y puesta en escena del Modelo de Aprendizaje Aumentado se ha constituído en base de reflexión, de fortalecimiento del cuerpo docente bajo el espectro de una comunidad de aprendizaje que motiva el permanente fortalecimiento su práctica pedagógica, de reconocimiento al estudiante como centro de su acción formativa y de cumplimiento de la misión institucional que implica el servicio a la resolución de las problemáticas sentidas en el entorno a través de la formación de personas integrales y con fortalezas personales y profesionales.

Otro aspecto a resaltar del ejercicio descrito, fue la participación de una amplia porción de la comunidad académica de Areandina en identificar las ganancias y pérdidas observadas durante la gestión remota y la manera de desarrollar actividades académicas que buscan fomentar el compromiso de

los estudiantes en su aprendizaje y acompañarlos en su proceso formativo, a pesar de las circunstancias.

El siguiente reto a cumplir, es la evaluación del Modelo de Aprendizaje Aumentado y sus objetivos iniciales, gracias a la aplicación de los artefactos y herramientas previstas en el día a día de las clases y del semestre, desde las unidades académicas, lo cual, sin duda permitirá continuar ajustando el Modelo de Aprendizaje Aumentado.

Referencias

Bergman, J. y. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. España: Innovación educativa.

Cabero-Almenara, J. V.-C.-M. (2018). *Uso de la Realidad Aumentada como Recurso Didáctico en la Enseñanza Universitaria*. Formación universitaria, 11(1), 25-34.

Friesen, N. (2012). *Report: Defining Blended Learning*. Recuperado el 5 de agosto de 2020, de https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf

Fundación Universitaria del Area Andina. (2019). *Proyecto Educativo Institucional.* Acuerdo 044 de 2019. Bogotá.

Fundación Universitaria del Área Andina. (2020). T*aller Modelo de Aprendizaje Aumentado*. Bogotá.

Fundación Universitaria del Área Andina. (2020). *Taller Modelo de Aprendizaje Aumentado.* Informe de resultados. Bogotá.

Institute, D. E. (1982). *Doug Engelbart Institute*. Recuperado el 3 de agosto de 2020, de Doug Engelbart Institute: https://www.dougengelbart.org/content/view/138

Lyons, c. p. (2005). *Student involvement in assessment: a project designed to.* Assessment & Evaluation in Higher Education, 30(4), 445-454.

Olga Ramírez Torres

Decana de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina, Institución de Educación Superior a la cual se vinculó desde el año 2010 liderando los programas académicos de Especialización en Informática y Telemática, Pedagogía para la Docencia Universitaria, Gestión Ambiental y actualmente lidera los programas de Especialización en Pedagogía y Docencia, Informática Educativa, Gestión Ambiental virtuales y los programas de Licenciatura en pedagogía Infantil y Educación Infantil modalidades presencial, a distancia y virtual y, Ciencias Sociales, en modalidad virtual. Antes de esto se desempeñó como Directora de Calidad de la Universidad Incca de Colombia y Decana de la Facultad de Educación de esta misma universidad; docente investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Directora de los Programas de Educación Prescolar y Educación Especial de la Fundación Universitaria Los Libertadores, docente universitaria de las Facultades de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate y la Universidad San Buenaventura, y líder del área de Psicopedagogía de Educación Especial de los Centros de Diagnóstico de la Secretaria de Educación de Bogotá Distrito Capital, hoy conocidas como Centros de Orientación Escolar. Olga es profesional Licenciada en Administración Educativa de la universidad de san Buenaventura, Especialista en Evaluación Educativa de la universidad Santo Tomás, Magister en Orientación y Asesoría Educativa de la Universidad Externado de Colombia y hace parte del Capitulo Centro de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE desde diciembre de 2014 hasta la fecha.

Teresa Flórez Peña

Educadora por vocación y por profesión a lo que ha contribuído mi formación académica y experiencia docente, administrativa e investigativa de más de dos décadas en diversos niveles educativos. Licenciada y especialista en Administración Educativa y Prospectiva y Estrategia Organizacional, y Magister en Educación - Universidad de La Sabana, Colombia.

Docente y asesora pedagógica y curricular en instituciones de educación superior a nivel nacional e internacional. Por varios años he trabajado en el diseño y desarrollo de programas en la modalidad de estudio a distancia y virtual. Investigadora y autora en los mismos temas. Par Académica de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior-Conaces, Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Actualmente soy Directora Nacional de Desarrollo Docente de la Fundación Universitaria del Área Andina y docente posgradual.

Santiago Amador Villaneda

Master en Ciencias Sociales de la Universidad de Oxford y Master en Administración Pública de la Universidad de Harvard. Ha sido asesor en innovación educativa del Ministerio de Educación de Colombia y de la Secretaría de Educación de Bogotá y co-gestor del gremio de EdTech Colombia. Entre otras actividades actualmente es el Director de la Maestría en Innovación de Areandina y Director del Laboratorio de Innovación Pública de Bogotá y conferencista de innovación Educativa.

Martha Castellanos

Economista de la Universidad del Rosario de Colombia, doctoranda en Educación con concentración en Tecnología Educativa y Educación a Distancia de la Universidad de Nova Southeastern University en Estados Unidos, con maestría en Gerencia de Telecomunicaciones de Strathclyde University de Escocia y especializaciones en Gerencia de Proyectos de la Universidad de Los Andes y Entornos Virtuales de Aprendizaje. Fue Directora de Computadores para Educar en Colombia, Coordinadora de Virtual Educa Colombia, Gerente del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 de Colombia y hoy, Vicerrectora Académica Nacional, investigadora y docente de la Fundación Universitaria del Área Andina en Colombia y consultora en educación y tecnología.

Sistema interno de aseguramiento de la calidad-SIAC como factor de éxito en el cumplimiento de la misión institucional

William Orlando Rey Salgado
UNIMINUTO, Colombia
wrey@uniminuto.edu

Resumen

Ofrecer educación superior de calidad reconocida se ha constituido en un compromiso con la sociedad de las instituciones de educación superior en todo el mundo, para UNIMINUTO este compromiso se plasma en la misión e impregna a todos los miembros de la comunidad educativa, por ello el diseño e implementación de un sistema interno de aseguramiento de la calidad que integre los modelos, y las herramientas necesarias para la gestión de los programas y las sedes donde hace presencia la institución, resulta fundamental para desarrollar la cultura de la calidad y asegurar la autorregulación y el mejoramiento continuo, esta investigación describe el proceso adelantado por la institución para el diseño e implementación del SIAC.

Palabras claves

Sistema Interno de aseguramiento de la calidad, soportes, factores, características.

Introducción

En relación con la calidad de la educación superior las instituciones y los órganos reguladores estatales han buscado la consolidación y su mejoramiento, se puede decir que el tema de calidad se ha trabajado desde la fundación y constitución del concepto de universidad, sin embargo, para el caso de Colombia, los primeros avances en diseñar un sistema que se encargara de su desarrollo y evaluación, se evidencian explícitamente en la Ley 30 de 1992 y la normatividad que permitió configurar el Sistema Nacional de Acreditación.

En este marco regulatorio y con el compromiso de fortalecer la calidad en la oferta del servicio público de la educación superior, las instituciones han configurado, en el marco de la autorregulación y la autonomía, sistemas internos de aseguramiento de la calidad que les permitan consolidar, con estándares de alta calidad, el servicio de la educación superior. Esta no ha sido una labor fácil para desarrollar y ha involucrado múltiples estudios y el desarrollo de modelos que les permita a la IES cumplir su misión con calidad, en este contexto se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo diseñar un sistema interno de aseguramiento de la calidad, que incluya los lineamientos de acreditación institucional vigentes en Colombia y los indicadores estratégicos de la institución mediante una herramienta de administración de indicadores?

¿Qué indicadores de calidad permiten evaluar los principales elementos de gestión institucional y cuál es su meta alcanzable?

¿Qué impacto tiene el uso de un sistema interno de aseguramiento de la calidad en el mejoramiento de los indicadores de gestión en una institución de educación superior?

Metodología

La investigación se enmarcó dentro de la categoría de investigación mixta, para el desarrollo de la misma, se trabajó a través de un estudio de caso, igualmente para la determinación de los indicadores de gestión institucional, que hacen parte del SIAC, se usó la técnica de los grupos de discusión, dichos grupos determinaron, basados en la experiencia de los líderes de los diferentes factores de calidad en la institución, los indicadores y los ideales a alcanzar para cada uno de ellos.

Para la estructuración del sistema interno de aseguramiento de la calidad de UNIMINUTO, resultó vital el compromiso decidido de la alta dirección institucional, que participó activamente en su definición y posterior puesta en marcha, sin este apoyo el sistema resultaría en un ejercicio puramente instrumental que poco contribuye al mejoramiento continuo y la autorregulación, por ello desde el nivel estratégico de la institución se definió como metodología para el diseño del SIAC mediante el desarrollo de las siguientes fases: a) conformación del gobierno del sistema, b) definición

del concepto de calidad para UNIMINUTO, c) definición del modelo de autoevaluación y d) diseño e implementación de herramienta informática para la gestión de programas e institucional.

Cada una de estas fases se describe en los siguientes apartados de este documento.

Fundamentación teórica

El concepto de calidad

El concepto de calidad y en especial aplicado a la educación superior puede resultar elusivo y adoptado de forma indirecta a aspecto referidos y relacionados con la percepción de lo que es de calidad, pero no al concepto en si (Silva, Bernal y Hernández, 2014), de su parte González y Espinoza (2008) señala:

> La falta de una teoría sobre la calidad y las dificultades para poder llegar a un consenso entre las distintas audiencias implicadas impiden que se pueda establecer una definición de este concepto que sea aceptada de forma unánime. Por ello lleva a la conclusión de que "calidad" es, además, un término que conlleva los valores del usuario, siendo así altamente subjetivo (p. 249).

Si bien las definiciones y enfoques asociados a la calidad aplican en general para procesos, productos y servicios, es necesario contar con un acercamiento más preciso al concepto de calidad específicamente para el servicio público de la educación superior, en este sentido Silva, Bernal y Hernández (2014), citando a Vargas (2010), establecen:

> Hablar de la calidad de la educación será siempre una aspiración, un esfuerzo no cumplido, una tarea inconclusa, interminable. Es un concepto obviamente complejo y está situado y esto es lo fundamental en ese espacio de perfectibilidad entre el ser y el deber ser (p.14).

En esta perspectiva de la calidad en la educación superior, el Consejo Nacional de Acreditación-CNA (2013) se aproxima al concepto de la siguiente manera:

> El concepto de calidad aplicado al bien público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza (p. 12).

Igualmente, en sus lineamientos de acreditación de programas e institucional, el CESU (2020) afirma que:

> La alta calidad hace referencia a las características que permiten reconocer un programa académico o una institución y hacer un juicio, en el marco del mejoramiento continuo y de su diversidad, sobre su capacidad de transformación, dada por la proximidad entre el óptimo correspondiente al carácter del programa académico o a la naturaleza jurídica, identidad, misión y tipología de la institución, y el modo en que presta el servicio público de educación, los logros alcanzados y los impactos generados (p. 8).

De su parte el Decreto 1330 de 2019, establece el siguiente concepto de calidad:

> Es el conjunto de atributos articulados, interdependientes, dinámicos, construidos por la comunidad académica como referentes y que responden a las demandas sociales, culturales y ambientales. Dichos atributos permiten hacer valoraciones internas y externas a las instituciones, con el fin de promover su transformación y el desarrollo permanente de sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión (p. 4).

Salazar (2012), Sarrico, Texteira y Cardoso (2010) y otros proponen tener un acercamiento más pragmático al concepto de calidad en educación superior, por lo que Salazar (2012) y Toro (2012) proponen una definición en contextos de diversidad, tal como:

> La capacidad que una institución o programa tiene para responder a las expectativas externas y a los propósitos y objetivos internos, organizando sus procesos de manera consistente para el logro de los objetivos perseguidos.

De esa forma, la calidad se asocia con consistencia interna –coherencia- y externa –pertinencia:

- La consistencia interna – coherencia: enfatiza la necesidad de concentrarse en el cumplimiento de los propósitos y objetivos institucionales, a fin de que una institución pueda ajustar sus acciones a sus principios y prioridades.
- La consistencia externa – pertinencia: se refiere a que la institución o sus programas organicen sus recursos y procesos hacia el cumplimiento de los requerimientos y las expectativas definidas por su grupo de referencia significativo (sea la disciplina, la profesión o el tipo de institución) así como al marco laboral local y global, la comunidad académica nacional e internacional y al entorno macroeconómico.

Dada la dificultad de conceptualizar el término calidad, lo que busca UNIMINUTO es un acercamiento a una definición que realmente le sirva como marco de referencia para orientar sus acciones, desarrollos, y el cumplimiento de sus funciones como IES, de tal forma que facilite la implementación de las estrategias necesarias para el aseguramiento de la calidad en la Institución.

En este marco conceptual, UNIMINUTO, concibe la calidad como calidad integral, entendida como el cumplimiento de la misión institucional, sus propósitos y sus principios que definen su deber ser, su identidad misional y que la hacen única, lo cual se refleja en un servicio de formación integral y pertinente, la satisfacción de las necesidades de sus grupos de interés y la capacidad para organizar sus recursos y procesos de manera eficiente y efectiva.

Así, UNIMINUTO asume interna y responsablemente, el mejoramiento continuo de la calidad en el desarrollo de las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social, como también las de bienestar institucional y funciones de apoyo. Por eso UNIMINUTO organiza y pone en marcha un sistema interno de aseguramiento de la calidad, entendido como un conjunto de mecanismos y estrategias que tienen como propósito común

el control, la garantía y la promoción de la cultura de la calidad, así como el logro de la misión y el fortalecimiento de la identidad institucional, el cual está centrado en el concepto de calidad integral.

La calidad integral abarca: a) las personas (estudiantes, egresados, profesores, personal académico, colaborador administrativo y directivos), b) los programas y las unidades académicas, c) los procesos y las unidades administrativas en cuanto a su eficacia y eficiencia y d) la cultura del servicio. Cuatro elementos que cobijan a la institución como un todo, tienen en cuenta y destacan la especificidad y el carácter de la filosofía institucional y del modelo educativo y de gestión.

La siguiente figura describe los componentes de la calidad integral apropiada por la institución y que son el fundamento del sistema interno de aseguramiento de la calidad.

Figura 1. Calidad Integral

El Plan de Desarrollo Institucional es la apuesta prospectiva que orienta la gestión estratégica, considerando los objetivos y resultados esperados, a corto, mediano y largo plazo.

El aseguramiento de la calidad académica se soporta en los procesos periódicos y sistemáticos de autoevaluación que contribuyen al mejoramiento continuo de las condiciones de calidad de los programas y de la Institución y la creación de la cultura de calidad y autorregulación.

El aseguramiento de la calidad de procesos se soporta en un modelo de gestión con un enfoque por procesos orientado a la generación de valor a las partes interesadas.

Desarrollo Experiencia del Usuario busca la generación de experiencias positivas de servicio y la entrega de valor agregado a los usuarios.

Bajo este concepto de calidad integral, UNIMINUTO definió, en un trabajo colaborativo de los niveles estratégico, táctico y operativo, su modelo de autoevaluación que se aplica tanto a los programas (pregrado posgrado), independiente de la modalidad en que se oferten (distancia, virtual o presencial), como a nivel institucional, en todas las sedes donde tienen oferta de educación superior en Colombia.

Para el cumplimiento de su objetivo misional de brindar educación superior de alta calidad, UNIMINUTO acoge en su SIAC una estructura de factores, características y aspectos a evaluar, adoptándolo a las particularidades propias de la institución; para ello se ha definió en el modelo la inclusión de soportes de verificación (indicadores, estadísticos, documentales y de percepción), a los que se establecen metas concertadas con la alta dirección en el horizonte del plan de desarrollo institucional.

Para esta investigación y en relación con los soportes de percepción que hacen parte del SIAC, se diseñó 3 encuestas una para cada grupo de interés, estudiantes, profesores y directivos.

Para garantizar la validez de los reactivos aplicados, se trabajó la verificación de validez de contenido mediante el uso de la técnica de juicio de expertos, para ello se convocaron expertos por cada uno de los factores de calidad quienes determinaron la pertinencia, claridad y demás factores que garanticen la validez de contenido de los ítems.

De su parte para el análisis de confiabilidad de los reactivos, se realizó mediante la aplicación del coeficiente de confiabilidad alpha de Cronbach, la muestra usada fue de 300 estudiantes, 100 profesores y 50 administrativos seleccionados en forma aleatoria, se diseñó una encuesta con las preguntas

previamente validadas con la técnica de juicio de expertos, el coeficiente para los grupos de estudiantes, profesores y administrativos fue de 0,95, 0,92 y 0,96 respectivamente, garantizando la confiabilidad de los mismos.

Modelo de autoevaluación

UNIMINUTO identifica en su modelo de autoevaluación los pilares sobre los que se soporta la calidad y que se constituyen en los criterios para la valoración y emisión de juicios de los procesos de autorregulación de los programas académicos e institucional, dichos pilares son: Diga lo que hace, haga lo que dice, pruébelo y mejórelo, primero, "***decir lo que hacemos***", a través de la fundamentación institucional, reflejada en la misión, visión y Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Educativo de Programas y normatividad institucional vigente; segundo, "***hacer lo que decimos***", garantizando la coherencia entre lo que se dice y lo que hace para lograrlo; tercero, "***probarlo***" se demuestra lo que se dice y lo que se hace apoyándose en resultados e información confiable y de calidad; y por último "*mejorar continuamente*", a través de la implementación de los planes de mejora.

La Figura 2 representa estos pilares y las fases del modelo de autoevaluación, los hexágonos esquematizan las siete (7) fases para la implementación del ciclo de autoevaluación.

Figura 2. Modelo de Autoevaluación – UNIMINUTO

Para la evaluación interna, de programa e intencional, enmarcada en los procesos de autorregulación, UNIMINUTO ha optado porque el examen de la calidad se haga con base en factores de calidad que, dentro de un enfoque sistémico, expresan, por un lado, los elementos con que cuenta las sedes y sus programas para el conjunto del quehacer académico, y del otro, la manera como se desarrollan los procesos académicos y el impacto que las sedes o programas ejercen sobre su entorno.

Los juicios finales que se han de emitir sobre la calidad de un programa o una sede, son el resultado de un análisis integrado e interrelacionado de los factores de calidad que lo conforman. A su vez, cada factor es examinado con base en una consideración integrada e interrelacionada de las distintas características que lo constituyen, de igual forma, el grado de cumplimiento de cada característica debe ser establecido mediante un análisis global de los diferentes aspectos a evaluar que son incorporados en este modelo.

El modelo contempla una evaluación integral de los programas académicos y de las sedes de UNIMINUTO, contemplando los siguientes factores de evaluación de calidad:

FACTORES AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL	FACTORES AUTOEVALUACIÓN DE PROGRAMAS
1. Identidad institucional	1. Proyecto educativo del programa e identidad institucional
2. Gobierno institucional y transparencia	2. Estudiantes
3. Desarrollo, gestión y sostenibilidad institucional	3. Profesores
4. Mejoramiento continuo y autorregulación	4. Egresados
5. Procesos académicos y resultados de aprendizaje	5. Aspectos académicos y resultados de aprendizaje
6. Aportes de la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación al entorno	6. Permanencia y graduación
7. Impacto social	7. Interacción con el entorno nacional e internacional
8. Visibilidad nacional e internacional	8. Aportes de la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación, asociados al programa académico
9. Bienestar institucional	9. Bienestar de la comunidad académica del programa
10. Comunidad de profesores	10. Medios educativos y ambientes de aprendizaje
11. Comunidad de estudiantes	11. Organización, administración y financiación del programa académico
12. Comunidad de egresados	12. Recursos físicos y tecnológicos

Un elemento fundamental para que la implementación del sistema interno de aseguramiento de la calidad funcione, es la alineación que el mismo debe tener con la estrategia organizacional, sin el respaldo de la alta dirección el sistema fallaría en su implantación, por ello, en la construcción del mismo se trabaja con configuración de comités a diferentes niveles de decisión, desde el estratégico al operativo, de esta forma se debió configurar los siguientes comités que gobiernan y operacionalizan del SIAC, a) comité de calidad integral, conformado por el staff estratégico de la institución, define

el sistema y lo socializa a toda la Institución; b) equipo núcleo de sede, es la junta directiva encargada de gobernar los procesos de autorregulación en cada rectoría del sistema universitario; c) equipo técnico de autoevaluación y acreditación, es el encargado de la formulación, ejecución y seguimiento del proceso de autoevaluación definido por la institución.

Diseño e implementación de la herramienta informática para la gestión de programas e institucional

En su libro The Balanced Scorecard: Translating Strategy Into Action, Kaplan y Norton (1996), resaltan el hecho de que si algo no se puede medir tampoco se puede gerenciar, este concepto aplica también para la evaluación de las instituciones de educación superior y sus programas académicos, pues lograr un sistema de indicadores que permitan evaluar aspectos esenciales del servicio público de educación y su seguimiento en el tiempo, se constituyen en una herramienta vital para que las instituciones cumplan su misión.

Desde su introducción en 1992, el cuadro de mando integral se ha constituido en una herramienta de gestión vital para el seguimiento, evaluación y ajuste de los objetivos estratégicos de la organización, según Kaplan & Norton (1992), el cuadro de mando integral: Son medidas que dan a la alta gerencia una rápida pero confiable visión del negocio. El cuadro de mando integral incluye indicadores financieros que dicen el resultado de las acciones tomadas, y se complementan con indicadores operacionales sobre la satisfacción de los clientes, procesos internos, y las innovaciones y actividades de mejoramiento de la organización, indicadores operacionales que son la guía del futuro desempeño financiero (p. 71).

Las instituciones de educación superior han emprendido múltiples estudios para apropiar el modelo del cuadro de mando integral dentro de su estructura, según Umashankar y Dutta (2007) la poca apropiación que ha tenido el cuadro de mando integral en las instituciones de educación superior, se origina dado que la mayoría de las instituciones centran su indicadores exclusivamente en aspectos académicos. El uso de los indicadores de gestión y la implementación del cuadro de mando integral en las instituciones de educación superior les ofrece la oportunidad de formular y monitorear indicadores que les permita trasladar la misión y la creación de

conocimiento en un modelo que es comunicable, coherente y transmisible a todos los implicados.

Lyddon y Mccomb (2008) definieron los pasos que se deben seguir para la implementación del cuadro de mando integral, estos incluyen: (a) identificar socios del proyecto, en términos generales el rector, el segundo es el proveedor de contenidos quien identifica los indicadores de los procesos principales, el tercer es el soporte técnico quien se encarga del desarrollo del sistema de visualización de los indicadores, (b) identificar los indicadores de desempeño claves, (c) trabajar con los implicados para refinar los indicadores de desempeño, (d) definir puntos de referencias u objetivos, que permita medir que tan cerca o lejos estamos del objetivo propuesto, (e) diseñar la visualización y los mecanismos de entrega, (f) uso y actualización, es la parte en la que la información obtenida de los indicadores se usa para emprender planes de mejora.

Un elemento esencial para la implementación del sistema interno de aseguramiento de la calidad es contar con una herramienta informática que garantice la estandarización del proceso en todos los programa y sedes que conforman el sistema UNIMINUTO (cerca de 165 programas en más de 60 lugares de desarrollo), para dar respuesta a este requerimiento la Institución determinó que los elementos necesarios para el desarrollo de la herramienta informática de gestión que se constituye en el cuadro de mando integral que todo programa y sede monitorea permanentemente eran.

1. La herramienta debería ser de fácil uso por parte de todos los miembros de la comunidad educativa del sistema universitario, por ello se decidió que el aplicativo a desarrollar se haría soportado en Excel, que es un software de amplio uso y dominio en todas las sedes del sistema UNIMINUTO.
2. El software transaccional de la institución (Banner, SAP, ALEPH, entre otros), serían la fuente de información oficial de los datos que se usan en la herramienta informática de gestión.
3. Para la interface de seguimiento de los principales indicadores de gestión (KPI, de proceso, de resultado, de eficacia, de eficiencia, estratégicos, operativos), y dependiendo del indicador al que se haga

referencia, la herramienta de Excel, proporciona tablas y gráficos que permiten ver los resultados y la evolución en el tiempo del indicador.

La siguiente figura muestra la interface usada por la institución.

Figura 3. Interface del sistema informático para la gestión de programas y sedes

La integración de los elementos antes expuestos, le permitió a UNIMINUTO configurar su sistema interno de aseguramiento de la calidad, la aceptación por los responsables de la ejecución de los mismos en los programas y la sede ha sido buenos, la prueba piloto del SIAC en un grupo de directivos de la institución, evidenció que la herramienta es un instrumento adecuado para la identificación, gestión, monitoreo y toma de decisiones en la administración de las rectorías y los programas. La herramienta mostró ser útil para los directivos en relación a facilitar el monitoreo de los indicadores de gestión institucional y en la toma de decisiones, igualmente facilita el desarrollo de los procesos de autoevaluación y la acreditación pues está

alineada al modelo definido por el CNA, del mismo modo resulta útil para la definición de planes de mejora en forma estratégica.

Acciones desarrolladas por UNIMINUTO frente a la pandemia del COVID-19

Para CNA (2020) "la pandemia por Covid-19, para la cual ninguna institución estaba preparada, se constituye en uno de los mayores retos que han debido encarar los sistemas educativos de los países", esta afirmación se ajusta a la realidad que tuvieron que enfrentar, de forma intempestiva, las instituciones de educación superior, UNIMINUTO no estuvo ajena a este fenómeno mundial y debió, en este contexto, reaccionar mediante la implementación de múltiples acciones que permitieran continuar con la prestación del servicio público de educación superior.

Las decisiones a las que se vio abocada la alta dirección de la institución se pueden analizar desde 2 momentos diferentes, al inicio de la pandemia con la denominada "*sala de Crisis*", que permitió el análisis de la pandemia y la definición de estrategias orientadas a proteger del virus a la comunidad educativa, dentro de estas acciones se destaca: a) promoción del aislamiento de toda la comunidad educativa de la institución, b) fortalecimiento de los sistemas de información para el trabajo virtual de profesores, estudiantes y administrativos, c) diseño de múltiples estrategias de acompañamiento y ayuda financiera a los estudiantes de la institución, así como apoyo tecnológico (entrega de equipos de cómputo y conectividad) a los estudiantes que tenían dificultades para continuar su proceso de formación, d) fortalecimiento de las aulas virtuales para el desarrollo de los programas presenciales y seguimiento a los programas virtuales y a distancia para asegurar el óptimo funcionamiento de la plataforma tecnológica.

La segunda etapa estuvo relacionada con las actividades en la nueva normalidad, esta fue dirigida por el nivel estratégico a través de la denominada "sala de reactivación", en esta etapa las decisiones se orientaron en los siguientes aspectos: a) fortalecimiento del seguimiento a la herramienta LMS para el desarrollo de los cursos en las distintas modalidades, b) diseño de la totalidad de procesos institucionales en forma virtual lo que facilita a los estudiantes, profesores y administrativos continuar todos los procesos relacionados con la institución, c) fortalecimientos de medios educativos virtuales como son laboratorios virtuales y simuladores para los programas

académicos, d) diseño e implementación de protocolos de bioseguridad para la alternancia y regreso seguro de estudiantes a los espacios académicos que exigen presencialidad, c) diseño de la estrategia de retorno seguro al trabajo de los colaboradores imprescindibles en las sedes.

Todas estas acciones implicaron para la institución cambios disruptivos en su forma de trabajo, según Castilla (2020), "*con la actual crisis derivada de la pandemia, las IES no escapan al desafío de la acción disruptiva*". El sistema interno de aseguramiento de la calidad y los procesos de autoevaluación de programas no fueron la excepción, sus dinámicas se vieron cambiadas, sin embargo, la decisión institucional fue continuar y cambiar los encuentros presenciales a encuentros virtuales, la primera reacción del equipo a cargo del proceso fue de resistencia y de cancelar la ejecución durante 2020, la dirección de planeación y calidad de UNIMINUTO decidió continuar con el proceso y desarrollar la autoevaluación de forma remota con el uso de tecnología, este proceso fue desarrollado en todos los lugares donde hace presencia UNIMINUTO en Colombia. Los resultados fueron representativos para la Institución ya que se identificó: a) la virtualidad fomento la participación del sector externo y de la comunidad de profesores, graduados y estudiantes, b) la logística para el desarrollo de las fases del modelo de autoevaluación se facilitaron, c) el aplicativo en Excel presenta limitaciones para el trabajo online, y se debe buscar una mejor herramienta para el desarrollo de las autoevaluaciones, d) una mayor participación de las unidades administrativas y de apoyo en el proceso.

Conclusiones

El diseño del sistema interno de Aseguramiento de la calidad fue posible gracias al compromiso de la alta dirección institucional quien facilitó el talento humano y tecnológico necesario para la implementación del SIAC.

El uso de la técnica de grupos de discusión permitió involucrar a la alta dirección de la institución, en la definición de un SIAC y de sus indicadores de gestión de calidad, que permiten hacer seguimiento y control en todas las rectorías y programas del sistema universitario.

El uso de la herramienta excel para la implementación del sistema integrado de información resultó ser de utilidad ya que esta posee

herramientas de graficación, tabulación e hipervínculos que facilitan el desarrollo del SIAC, de esta forma se pudo construir un aplicativo de fácil uso y que integra los indicadores de gestión y estratégicos de la institución, sin embargo, se recomienda para futuras investigaciones la estructuración de herramientas orientadas a la web.

El uso de la técnica de validación de contenido mediante juicio de expertos, permitió definir los indicadores de percepción de los grupos de interés (estudiantes, profesores y administrativos), la técnica usada garantizó que los indicadores de percepción tengan validez en los aspectos de suficiencia, coherencia y claridad. En relación a la confiabilidad de las encuestas usando el coefiente de alfa de Cronbach esta fue superior a 0.9 asegurando alta confiabilidad de las mismas.

El cuadro de mando integral diseñado en la investigación, evidencio ser un instrumento adecuado para la identificación, gestión, monitoreo y toma de decisiones en la administración de las rectorías y sus programas.

La herramienta diseñada permite en un solo sistema poder integrar los indicadores de gestión de una institución universitaria, visualizar la evolución en el tiempo y mediante los formatos de autoevaluación poder identificar las fortalezas, debilidades y generación de planes de mejora que garanticen el mejoramiento continuo de la institución de educación superior.

El sistema interno de aseguramiento de la calidad permite estandarizar una metodología de seguimiento en todas las sedes y programas, y la definición de los indicadores de gestión, así como los óptimos esperados en el mediano plazo, le permite a la institución tener una apuesta común que todas las rectorías y programas académicos seguirán buscando la consolidación de la calidad como un compromiso misional.

La herramienta informática del sistema interno de aseguramiento de la calidad facilita el monitoreo de los indicadores de gestión institucional y la toma de decisiones, así mismo facilita el desarrollo de los procesos de autoevaluación y la acreditación de programas e institucional que están alineados al modelo definido por el CNA en Colombia.

El desarrollo del proceso de autoevaluación del sistema interno de aseguramiento de la calidad desarrollado en época de pandemia apoyado con el uso de las TIC, permitió identificar aspectos positivos como: una

mayor participación de estudiantes, profesores, sector externo y unidades administrativas y de apoyo; facilitó la logística para el desarrollo de las fases del modelo de autoevaluación; también se evidenció la necesidad de generar una herramienta de gestión de los programas que se pueda manejar online, pues la que se tienen, soportada en Excel, presenta limitaciones para el trabajo remoto que exige esta época de pandemia.

Referencias

Castilla, H (21 de junio de 2020) Cómo enfrentar los desafíos de la "nueva normalidad" en el campus. *Revista semana.* Recuperado de https://www.semana.com/como-enfrentar-los-desafios-de-la-nueva-normalidad-en-el-campus/680766/.

Consejo Nacional de Acreditación-CNA (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado.* Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf.

Consejo Nacional de Acreditación-CNA (2020). *La Alta Calidad de la Educación Superior en Tiempos de Pandemia.* Recuperado de https://www.ascun.org.co/uploads/default/news/ddfbeac3e064309f4aebbcce9c64f068.pdf

Consejo Nacional de Educación Superior CESU (2020). *Acuerdo 02 de 2020, Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad*. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_Acuerdo_02_2020_NUev_Modelo.pdf.

González, L., y Espinoza, O. (2008). Calidad de la educación superior: concepto y modelos 2008-08. *Calidad en la Educación*. 28. 10.31619/caledu.n28.210.

Harvey, L., y Green, D. (1993). "Defining Quality" en *Assesment and Evaluation in Higher Education*, vol. 18, núm.1, Universty of Bath, Bath, 1993, pp. 73-83

Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1992). The Balanced Scorecard – Measures that Drive Performance. Boston, *Mass: Harvard Business School Press*.

Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996). *The Balanced Scorecard :Translating Strategy Into Action*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.

Lyddon, J. W., & McComb, B. E. (2008). Strategic reporting tool: Balanced scorecards in higher education. *Journal of Applied Research in the Community College*, 15(2), 163-170.

Ministerio de Educación Nacional-MEN (2019). *Decreto 1330, "Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación".* Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf.

Salazar, J.M. (2012). Módulo "Modelos de aseguramiento de la calidad en la educación superior". En Proyecto ALFA Nro. DCE-ALA/2008/42 "Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria". Recuperado de: https://www.tagusbooks.com/leer?isbn=9789562848992&li=1&idsource=3001,

Sarrico, C.S., Rosa, M.J., Teixeira, P.N., & Cardoso, M. F. (2010). Assessing quality and evaluating performance in Higher Education: Worlds apart or complementary views?. *Minerva* 48: 35-54.

Silva, J., Bernal, E., Hernández, C. (2014). *Modelo de aseguramiento interno de la calidad para las instituciones de educación superior en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en Colombia.* Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Modelo_aseguramiento.pdf

Toro, J. R. (2012). Módulo *"Gestión interna de la calidad en las instituciones de educación superior". En Proyecto ALFA Nro. DCE-ALA/2008/42 "Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria".* Recuperado de: https://www.tagusbooks.com/leer?isbn=9789562849012&li=1&idsource=3001.

Umashankar, V., & Dutta, K. (2007). Balanced scorecards in managing higher education institutions: an Indian perspective. *International Journal of Educational Management*, 21(1), 54–67.

William O. Rey S.

Nació el 22 de noviembre de 1968 en la ciudad de Bogotá, su infancia y juventud transcurrieron en un tranquilo pueblo de la sabana Cundinamarquesa donde tuvo la posibilidad de disfrutar de la vida de campo, amigos entrañables y una educación en valores y amor por los demás. La influencia positiva de este ambiente, el gusto por la mecánica y la ciencia que su padre Víctor profesaba, y la dedicación en los detalles y persistencia de su madre Bertha, marcaron desde muy corta edad su deseo por estudiar y profundizar en la disciplina de la ingeniería.

Una vez terminada su formación básica, ingresa a estudiar ingeniería de Alimentos, carrera en la cual se desempeñó por más de 6 años en el sector de los productos cárnico, trabajando en el área de control de calidad y comercial. Por el gusto que tienen en este segmento de los alimentos, inicia, al lado de su esposa Amparo, un emprendimiento familiar que ha venido consolidando en los últimos años.

Dada su pasión por el estudio de las ciencias y atendiendo su curiosidad por el mundo de la electrónica, se gradúa como ingeniero electrónico e inicia una de sus principales y más placenteras actividades; la educación. William se ha desempeñado como profesor por más de 20 años en diferentes Instituciones de Educación Superior en Colombia al igual que en la parte administrativa como director de programa, vicerrector académico y director de calidad académica y acreditación en la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

Atendiendo su constante deseo de aprender, y gracias a los apoyos financieros recibidos por su destacado desempeño académico, ha desarrollado estudios de especialización en gerencia integral de proyectos, maestría en ingeniería electrónica y Doctorado en educación en prestigiosas instituciones educativas de Colombia y Estados Unidos.

El objetivo principal que William Rey traza para el futuro es la focalización de todos sus esfuerzos en pro de la consolidación de la calidad en la oferta de educación superior en Colombia para brindar, desde la educación superior, la posibilidad de transformar las vidas de las personas, en especial las de aquellas que no han podido acceder a ella.

Adaptaciones pedagógicas y organizativas para el desarrollo de las actividades académicas de la Universidad Simón Bolívar (Colombia) frente a la crisis Covid-19: un referente desde el horizonte pedagógico sociocrítico

Sarakarina Solano Galindo
Directora del Departamento de Pedagogía - Universidad Simón Bolívar, Colombia.
sarakarina.solano@unisimonbolivar.edu.co

Remberto Jesús De La Hoz-Reyes
Director (e) de Bienestar Universitario - Universidad Simón Bolívar, Colombia.
rjdelahoz@unisimonbolivar.edu.co

Fernando A. Morón Polo
Director de Planeación y Responsabilidad Social - Universidad Simón Bolívar, Colombia.
fernando.moron@unisimonbolivar.edu.co

Palabras clave

modelo - pedagógico, gestión - universitaria, teoría - crítica, covid - 19, educación - superior, gestión - estratégica, movilidad - social.

Key word

pedagogical - model, university - management, critical - theory, covid - 19, higher - education, strategic - management, social - mobility

Resumen

El modelo pedagógico que subyace en el quehacer académico de la Universidad Simón Bolívar se fundamenta en la Teoría Crítica, tiene como propósito el desarrollo del pensamiento autónomo y la emancipación sobre la base del diálogo. En este marco, se planteó el reto de adaptar los procesos formativos bajo la restricción que supone el aislamiento preventivo producto de la crisis sanitaria por el Covid19. El presente artículo describe los resultados de la gestión académico-administrativa en los ámbitos

pedagógicos, comunicativos, tecnológicos, organizacionales y de bienestar, frente a los cuales se plantean aprendizajes y retos, no solo para efectos de mantener el servicio educativo en el contexto actual, sino para sostenerlo con altos niveles de calidad, pertinencia e identidad institucional.

Abstrac

The pedagogical model that underlies the academic work of the Simón Bolívar University is based on Critical Theory, its purpose is the development of autonomous thought and emancipation on the basis of dialogue. In this framework, the challenge of adapting the training processes under the restriction posed by the preventive isolation produced by the health crisis caused by Covid19 was raised. This article describes the results of the academic-administrative management in the pedagogical, communicative, technological, organizational and well-being fields, in front of which learning and challenges are posed, not only for the purpose of maintaining the service in the current context, but to sustain it with high levels of quality, relevance and institutional identity.

Introducción

Desde su concepción, la Universidad Simón Bolívar acogió los fundamentos antropológicos, sociológicos, psicológicos, históricos, epistemológicos de las ciencias de la educación y la pedagogía crítica como soporte teórico y metodológico a su modelo formativo denominado Horizonte Pedagógico Socio Crítico —HPSC—, el cual surge del ejercicio reflexivo de académicos de la Institución quienes se comprometieron a plasmar en la práctica educativa y, en general, en la vida académica-administrativa de la Universidad, los ideales sociales y educativos del Fundador José Consuegra Higgins, a través de una pedagogía que evidencie lo crítico social y oriente la praxis (Consuegra Bolívar, J. et al., 2019).

Este trabajo, sistematiza las adaptaciones y retos asumidos institucionalmente para responder, desde el referente del HSPC, a la crisis sanitaria Covid19 que volcó aceleradamente a nuevos medios de enseñanza-aprendizaje. Más allá de servir como guía, se comparte una reflexión sobre la pertinencia, efectividad y el impacto que provocan en

las nuevas generaciones de profesionales, sus resultados de aprendizaje y competencias, en la pertinencia de la educación superior y en el contexto social, los modelos emergentes de trabajo académico.

Metodología

La apropiación en la práctica del HSPC, privilegia el desarrollo del pensamiento propio, desde contextos especialmente latinoamericanos y caribeños, sobre problemas abordados con perspectiva inter y transdisciplinar. En este sentido, como lo expresa el Proyecto Educativo Institucional (Ibid), los aspectos que identifican el Horizonte, privilegian la praxis sobre la teoría bajo condiciones sociales específicas, promueven la crítica a normas y convenciones sociales reinterpretando la realidad, evitando radicalismos y autoritarismos que eventualmente nieguen la creatividad y la imaginación de los sujetos participantes, promoviendo el acto reflexivo, la emancipación, autodeterminación, colaboración y búsqueda permanente de soluciones constructivas desde la teoría hacia la praxis.

En materia de diseño curricular, el proyecto pedagógico se expresa en una estructura con cuatro regiones de formación y seis ejes transversales que definen la identidad institucional (Falla Barrantes, S. et al, 2019), en conjunto, buscan desarrollar currículas pertinentes con rutas de formación flexibles, relaciones interdisciplinares soportadas en premisas fundamentales de electividad, interdisciplinariedad y aprendizaje autónomo, que garantizan al educando transitar por rutas de formación al tiempo que desarrollan competencias básicas y profesionales para su aprendizaje a lo largo de la vida. Esto se operacionaliza a través de la oferta de cursos en los programas académicos, créditos académicos flexibles con posibilidad de transferencia, diversas alternativas y escenarios de aprendizaje. Lo anterior para el nivel de pregrado y en el caso del postgrado con un esquema similar, acotado a las diversas disciplinas.

Esta construcción curricular fue concebida principalmente para procesos formativos presenciales, como lo es en su mayoría la oferta de la Institución. No obstante, con el advenimiento de los procesos de aislamiento preventivo, decretados desde el mes de marzo de 2020 por las autoridades sanitarias colombianas y locales del Departamento del Atlántico y el Distrito de Barranquilla, donde se localiza la Universidad, surge el interrogante respecto

a *¿cómo desarrollar los procesos de formación, con la impronta institucional, supeditados a escenarios de aprendizaje virtual y a esquemas de enseñanza remota?* Lo anterior, dada la necesidad de conservar la cuarentena para evitar la propagación del contagio de la Covid19.

El uso de los medios virtuales en la Universidad Simón Bolívar, hasta antes de la crisis sanitaria, se enfocaba en el apoyo a lo presencial, con diferentes niveles de desarrollo. El "Aula Extendida" institucional, permitía compartir materiales de estudio, desarrollar pruebas y exámenes, presentar y retroalimentar proyectos y, en los casos más avanzados, generar interacciones y vincular estudiantes desde diferentes ubicaciones remotas, por ejemplo, aquellos que realizaban prácticas externas o intercambios.

El curso de acción para el desarrollo del Aula Extendida comprendía tanto la formación de profesores como de mejoramiento permanente en el uso de la herramienta, pero casi que lo relativo a la virtualidad y el apoyo al aprendizaje, por estos medios, giraba en torno a ella y a la disposición de recursos bibliográficos digitales, con no muy altos niveles de integración entre plataformas. Para inicios de 2020, según datos del Departamento de Pedagogía, 374 profesores contaban con formación de nivel básico y 105 con formación avanzada en procesos de tutoría, moderación, generación de objetos virtuales y demás herramientas.

En esta perspectiva, la planificación estratégica y la visión institucional (Universidad Simón Bolívar, 2018), proponían como objetivo en el mediano plazo la consolidación de un modelo pedagógico para la virtualidad, desde el HPSC y de las prácticas, recursos y tecnología, que facilitara su implementación.

Sin embargo, la realidad aceleró lo planificado en la medida en que se requería, no solo sostener el servicio educativo, sino a la vez hacerlo con los niveles de calidad propios de una Institución acreditada de alta calidad bajo los lineamientos colombianos y en el marco del modelo pedagógico institucional. Este compromiso además de referirse a la consolidación de un modelo de formación, también plantea un proyecto de región, pues la Universidad desde sus albores se empeñó en generar oportunidades a poblaciones socialmente marginadas y excluidas de la educación superior, tanto es así que en la actualidad el 93% de los estudiantes de pregrado de la Universidad, pertenecen a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3.

Por otra parte, la Directiva Ministerial No. 4 del 22 de marzo de 2020 (Ministerio de Educación Nacional, 2020), del Gobierno Nacional, autoriza el uso excepcional de las tecnologías en el desarrollo de programas académicos presenciales y señala que se deben garantizar todas las condiciones de calidad reconocidas en el registro calificado[1], esto se constituye en una exigencia de orden normativo del ente rector del sector educación.

Consecuentemente, se emprende un proyecto que integró adaptaciones pedagógicas y organizativas para el desarrollo de las actividades académicas que, tomando como referente los principios del HSPC, se enfocó en generar las bases para un modelo pedagógico para la educación virtual, la gestión de las comunicaciones, de la tecnología y recursos de infraestructura requeridos y las adecuaciones para la gestión organizacional, sin descuidar las estrategias y acciones para fomentar el bienestar de los miembros de la Comunidad Universitaria.

Resultados, aprendizajes y retos

Componente Pedagógico

La universidad del siglo XXI se encuentra ante el reto de integrar las herramientas digitales y los entornos socio-tecnológicos en la configuración metodológica de sus estudios de formación. La ubicuidad y virtualidad, son dos dimensiones recurrentes que emergen de un contexto digital favoreciendo el florecimiento de dispositivos con un gran potencial audiovisual y didáctico (Becta, 2009; Bennett & Matón, 2010; Barbosa, Barbosa & Wagner, 2012). Particularmente, el 2020 abre la posibilidad para repensar el ejercicio pedagógico, propiciando acciones alineadas en las dimensiones de ubicuidad y virtualidad, donde el uso de entornos virtuales de aprendizaje exige un mayor conocimiento, diálogo, colaboración, participación social activa, horizontalidad, aprendizaje autónomo y continuo, inteligencia colectiva, empoderamiento y competencias digitales en profesores y estudiantes.

En este sentido, la Universidad emprendió adaptaciones pedagógicas para garantizar la armonización del andamiaje y afrontar los nuevos retos

1 En Colombia, acorde a las regulaciones del Ministerio de Educación Nacional, el registro calificado es la autorización para la apertura y desarrollo de actividades académicas de los programas de educación superior.

impuestos por el contexto y que, a la vez, conservaran los principios del HPSC, sin riesgo de convertir a las tecnologías en el eje central de las acciones emergentes.

Dichas adaptaciones correspondieron a estrategias de fortalecimiento de habilidades académicas de estudiantes mediante consejerías académicas, tutorías académicas y monitorias académicas virtuales, socializadas desde el portal de los estudiantes en el marco del Programa Institucional de Excelencia Académica (PIEA); flexibilización del calendario académico para la entrega de asignaciones y productos académicos, habilitación de canales y formatos alternativos de comunicación para las entrega; formación académica con acompañamiento y cualificación profesoral sobre herramientas virtuales y remotas, estrategias didácticas; y asesorías y mentorías individuales a profesores para el aprovechamiento de los recursos didácticos dispuestos por la Universidad, en el marco de la campaña *"Pedagogía está Contigo"*.

Del mismo modo, la Universidad encontró en la educación remota una oportunidad para continuar operando y acelerar oferta de programas en modalidad virtual, por lo que se diseñó y operacionalizó un propio Modelo de Educación Virtual, con el que pretende potenciar el desarrollo de los procesos misionales de los programas en esta modalidad, dentro del contexto de excelencia académica declarado en el PEI y alineado al HPSC, cuyo propósito es la formación integral de los estudiantes para el desempeño y proyección en las diferentes áreas del conocimiento, reafirmando los valores y principios que en su conjunto constituyen factores de cambio social, para el logro de una personalidad autónoma y transformadora.

Figura 1. Representación del Modelo de Educación Virtual basado en el HPSC

Fuente: Departamento de Pedagogía (2020).

Entre las adecuaciones relevante se tiene la creación del Centro de Recursos para el Aprendizaje, la Investigación y la Innovación Educativa: AteneaLab, repositorio de recursos para que profesores, estudiantes y miembros de la Comunidad Universitaria puedan mejorar sus productos académicos; la cualificación de 200 profesores en temas relacionados con la educación virtual, procesos de tutoría, moderación, generación de objetos virtuales, estrategias de aprendizaje activo, herramientas tecnológicas para el aprendizaje y el conocimiento; y la adquisición de nuevas licencias para la producción y transmisión de recursos audiovisuales.

Por otra parte, aunque la educación mediada por tecnologías lleva varias décadas en la educación formal, también lo está la resistencia evidenciada en algunos "claustros docentes" a abandonar prácticas tradicionales a favor de las innovaciones que proponen las tecnologías al servicio del aprendizaje Cóndor-Herrera (2020), lo que lleva a deducir que la competencia aprender a aprender (Osses, S., & Jaramillo, S., 2007) es uno de los mayores retos de las instituciones pues, muchas de las herramientas digitales siendo desconocidas para algunos profesores, representan en su apropiación la oportunidad para cuestionarse en sus prácticas, repensar el ejercicio pedagógico y ponerse a prueba en nuevos escenarios de la práctica docente, marco positivo para el reconocimiento de capacidad de adaptación, el nivel de compromiso y el profesionalismo del talento humano universitario.

En conclusión, en tiempos de cambio, la Universidad logró identificar a la tecnología como un aliado estratégico en los procesos pedagógicos, pese a los inconvenientes en adaptarse a las nuevas dinámicas de enseñanza-aprendizaje que muchos profesores y/o estudiantes evidenciaron.

Componente Comunicativo

La educación es por excelencia un acto de comunicación. Los que enseñan y los que aprenden se desenvuelven en la interacción e intercambio de argumentos. Por ello, lo que vienen a dinamizar las TIC son los procesos comunicativos, para garantizar mayor asertividad. durante el periodo de emergencia sanitaria se tomaron las siguientes acciones:

- Creación de la Unidad de Atención Integral al Usuario y de Mercadeo, multiplataforma orientada a fortalecer la atención de estudiantes a través de medios virtuales.
- Campaña “Estamos Contigo” orientada a la integración de todos los públicos de la Universidad, para el abordaje de la Pandemia COVID-19.
- Elaboración de piezas gráficas con instructivos para facilitar los procesos académico-administrativos.
- Apoyo en la realización de jornadas en vivo con diferentes miembros de la comunidad educativa, a través de las redes sociales de la institución.
- Generación de espacios en medios de comunicación con la participación de investigadores y directivos de Unisimón, tomando como tema central la Pandemia COVID-19, desde diferentes perspectivas: salud, cultura, economía, medio ambiente, entre otros.
- Creación del micro sitio web Trabajo desde Casa, en la página Web de la Universidad, a través del cual el personal administrativo, profesores y estudiantes encuentran de manera unificada material de apoyo e instrucciones específicas para poder desempeñar las actividades propias de su rol.

En esta materia, el principal aprendizaje y reto a la vez, fue la implementación de medios alternativos de comunicación y sobre todo la atención de los diferentes canales cuya demanda se incrementó ostensiblemente; en efecto solo en lo que va del período 2020-2, se han gestionado más de 16 mil solicitudes en materia de admisiones, financiamiento, matrículas, graduación, registro y control académico, se han incrementado las interacciones por redes sociales con más de 80 mil seguidores y más de 320 eventos en vivo; lo anterior a nivel académico-administrativo, sin contar con las múltiples solicitudes que los profesores atienden por diferentes medios en su quehacer docente. Así pues, la variedad de canales trae consigo una fatigosa demanda, lo que amerita una clara estrategia de comunicación de interacción, con innovaciones en materia de los modos y asertividad en los mensajes.

Componente Tecnológico

Este componente cobra una gran importancia pues soporta el funcionamiento de los recursos digitales en el entorno educativo superior y en los procesos de investigación (Paredes, A. J., et al, 2020) por lo que aporta, al momento de transición académica, a renovar espacios y metodologías, desarrolladas ante la situación de riesgos sanitario. En consecuencia, el proceso de gestión de TI es clave para garantizar desarrollo de la Institución a través del trabajo desde casa, la prestación del servicio educativo mediado y demás exigencias que se han generado en términos TIC.

Entre los ajustes y cambios se puede destacar la adquisición y entrega de recursos de cómputo y conectividad a estudiantes, profesores y administrativos para el desempeño de sus respectivos roles, en total se facilitaron por diversos mecanismos más de 800 equipos de cómputo, 390 planes de telefonía móvil y celulares y se fortaleció la infraestructura de red; todo ello, según Compte & Sánchez (2019), así como Pardo-Cueva, et al. (2020), contribuye a dinamizar la gestión de la educación superior y sobre todo para soportar el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en las Instituciones de Educación Superior.

La construcción y puesta en marcha de un esquema de alta disponibilidad y balanceo de la plataforma de Aula Extendida y la estructuración de un esquema integrado entre las plataformas que utilizaban los estudiantes y

profesores para el desarrollo de sus actividades, fortalecieron los servicios Web a disposición de la comunidad universitaria, la digitalización de trámites y actividades de procesos académicos y administrativos.

Finalmente, teniendo en cuenta las características de los entornos digitales y las nuevas lógicas de una sociedad cada vez más hiperconectada, la Universidad Simón Bolívar afronta el reto de fortalecer su ecosistema de ciencia, tecnología e innovación potenciando el uso de la tecnología para hacer de la universidad un ethos de aprendizaje genuino. Al igual que el de seguir avanzando en su plan de transformación digital.

Componente Organizacional

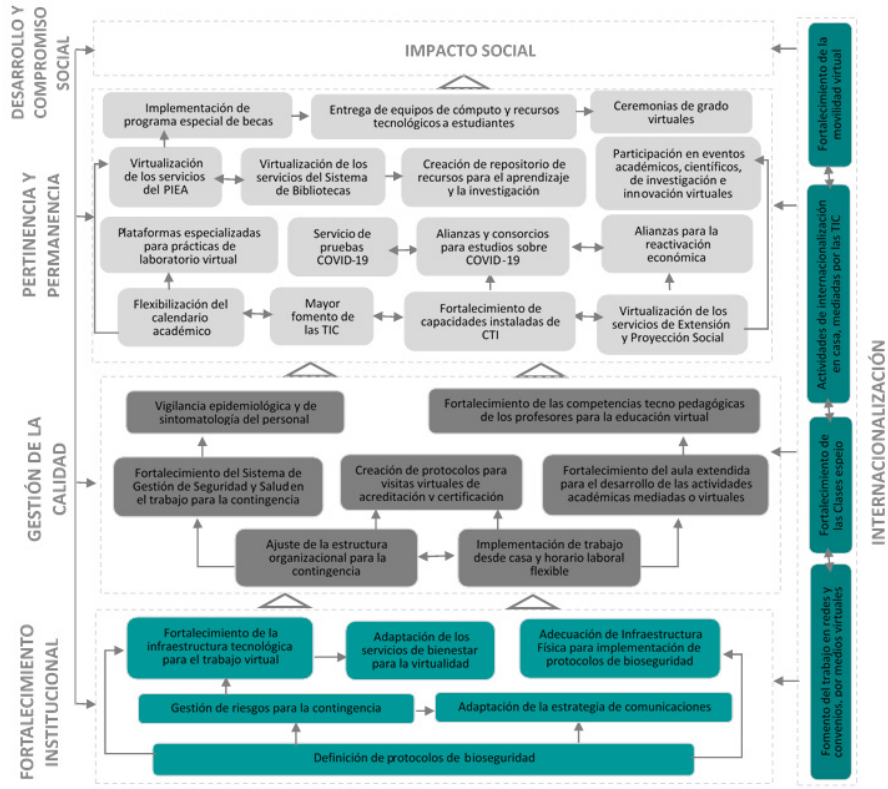
En esta materia, el sector educativo ha tenido que adaptarse e iniciar un proceso de transformación radical, lo que ha llevado a la implementación repentina de acciones y cambios organizacionales para garantizar la continuidad en la prestación del servicio educativo. La Universidad desde el momento en que empezó el aislamiento preventivo, implementó ajustes en la planificación y la organización para el desarrollo de las funciones misionales y de apoyo con el fin de seguir prestando un servicio educativo de calidad acorde con sus principios fundacionales, fomentando a la vez la preservación de la salud de la Comunidad Universitaria. Se organizó a nivel administrativo para adaptarse a las nuevas circunstancias, promoviendo cambios desde los procesos de apoyo que dan soporte a las funciones sustantivas de Docencia, Investigación y Extensión y Proyección Social minimizando los impactos negativos en este contexto.

Entre los impactos negativos se cuenta la irrupción sobre los planes estratégicos, tácticos y operativos definidos institucionalmente; ningún proceso de planificación universitaria contempla una pandemia, por lo que fue necesaria la definición e implementación de ajustes en la planeación de corto plazo. Bajo el liderazgo de la alta dirección y con la participación de los líderes de los procesos, se definieron estrategias específicas desde los diferentes frentes, para abordar la pandemia, alineadas a las dimensiones del Plan Estratégico de Desarrollo – PED vigente, mermando su efecto. El PED se aborda desde cinco dimensiones:

1. Pertinencia y Permanencia; los primero como el encuentro entre las necesidades del entorno social y la propuesta a la que se apuesta con la Misión y lo segundo visto desde la perdurabilidad en el tiempo como ente transformador de la sociedad y como la disposición para los estudiantes de los medios que garanticen su éxito académico.
2. Gestión de la Calidad; valor expresado como consecuencia de un trabajo conjunto, capaz de superar las expectativas de la sociedad, en procura del mejoramiento continuo.
3. Fortalecimiento Institucional; aborda los recursos y elementos que deben ser consolidados para dar un adecuado soporte al desarrollo de las acciones que se ejecutan con miras a la concreción de la visión.
4. Internacionalización; articulación de las funciones misionales que se orienta a la universalización de saberes desde un marco de valoración de la cultura propia, la identidad, tolerancia, alteridad y respeto por el ancestro y por el otro.
5. Desarrollo y Compromiso Social; evalúa la gestión como consecuencia de la interacción producida por los logros en las otras dimensiones verificando la realización del ejercicio dialógico que proyecta dinámica y coordinadamente el conocimiento científico desarrollado desde la academia, poniéndolo al servicio de las necesidades humanas y de las comunidades de la región.

En la figura a continuación se resumen las estrategias con las que se ajustó el alcance de cada una de las dimensiones en su contenido, todo ello en la búsqueda de mantener los resultados dentro del óptimo posible y desde las condiciones y restricciones que plantea el contexto:

Figura 2. Mapa de Estrategias para el Abordaje de la Pandemia COVID-19 Alineadas a las Dimensiones del PED Vigente de la Universidad Simón Bolívar



Fuente: Departamento de planeación Universidad Simón Bolívar (2020).

Como se observa son diversas las estrategias las cuales van desde esfuerzos desde el presupuesto institucional para programas de becas hasta esquemas flexibles en materia académica. La implementación del trabajo desde casa, las adecuaciones en infraestructura tecnológica y en los servicios de bienestar, así como la creación de nuevos protocolos para la realización de actividades recurrentes como visitas de certificación u otros trámites están también a la cabeza de las estrategias que se requirieron. Otro aspecto relevante ha sido el seguimiento y monitoreo de las acciones derivadas de las estrategias antes mencionadas factor clave para el logro de los propósitos definidos. Para ello, la Universidad ha elaborado y socializado informes periódicos con los avances y logros obtenidos; no obstante, el reto está en sostenerse pues las condiciones planteadas en la "nueva

normalidad", demanda planear sobre escenarios acordes con las exigencias emergentes.

En la siguiente gráfica se presentan algunos de los aspectos que, de acuerdo con diferentes análisis y opiniones de expertos nacionales e internacionales del sector, y con base en resultados de los ejercicios de planificación estratégica y reflexiones colaborativas, se considera a tener en cuenta para garantizar subsistencia y sostenibilidad en el marco de la crisis:

En materia de funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión:

- Consolidación del modelo de educación virtual.
- Fortalecimiento de las mediaciones en educación presencial.
- Mayor flexibilidad curricular.
- Fortalecimiento de las competencias técnico-pedagógicas se los profesores.
- Investigación pertinente y relevante en torno a las problemáticas locales y globales.
- Mayor compromiso con la movilidad social.

En materia de funciones de apoyo:

- Planeación por escenarios.
- Diversificación de ingresos.
- Fortalecimiento del sistema de información académico.
- Ajustes y flexibilidad en la arquitectura organizacional de acuerdo con las exigencias emergentes.
- Fortalecimiento de la infraestructura y la entrega de recursos para el trabajo desde casa.
- Gestión de riesgos emergentes.
- Esquemas alternativos de bienestar.

Siendo así, se consideran además aspectos de orden transversal a considerar y fortalecer, tales como el buen gobierno con esquemas flexibles y adaptativos de gobierno y dirección, el enfoque en el desarrollo sostenible, la transformación digital y la innovación en los procesos.

Componente de Bienestar

La concepción institucional de bienestar, comprende acciones en dos líneas, una primera, el Bienestar Universitario visto como como un sistema comprometido con la formación integral, el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo de las potencialidades del ser en todas sus dimensiones y que se articula con la política de permanencia y graduación de los estudiantes (Universidad Simón Bolívar – Sala General, 2019), este enfoque se refiere al trabajo con estudiantes. La segunda línea, acorde a la normatividad colombiana, es el Bienestar Laboral, que busca la integración de los colaboradores (trabajadores, profesores y directivos) y sus familias, así como la gestión de la seguridad y salud en el trabajo - SST.

Las citadas líneas se operacionalizan mediante programas, proyectos, servicios y actividades en materia de desarrollo humano, salud integral, expresión cultural y artística, recreación y deporte (Ministerio de Educación Nacional, 2016), apoyo socioeconómico y trabajo social, que se brindan a los miembros de la Comunidad universitaria en el campus. Esta oferta ha posibilitado la construcción de sólidos lazos de integración en la comunidad institucional; no obstante, se tuvo el reto de mantener el mismo nivel de integración, cercanía y calidez de la atención presencial, en un esquema de bienestar remoto.

En cuanto al Bienestar Universitario, se diseñó un esquema de atención que comprendió tres (3) estrategias:

i. LA CASA DE BIENESTAR, espacio virtual ubicado en el aula extendida de la Universidad para el cual se desarrollaron contenidos educativos con actividades autogestionadas por los estudiantes y con retroalimentación automática, objetos virtuales y material informativo de libre acceso.

ii. SERVICIO DE ACOMPAÑAMIENTO PSICOLÓGICO Y ACADÉMICO, se habilitaron inicialmente canales de atención telefónica o teleconsultas, posteriormente un botón de ayuda en la web y en el aula extendida para solicitar el servicio y luego un servicio dedicado vía videoconferencia tanto para de consejería psicológica y académica, como para visitas domiciliarias virtuales y trabajo social.

iii. ACTIVIDADES VIRTUALES, se elaboró un programa de actividades semanales como webinars, retos, trivias y tips informativos, que se divulgaron y llevaron a cabo a través de diferentes medios: plataformas de videoconferencias, transmisiones en vivo, redes sociales y grupos de contacto telefónico. Las actividades propuestas se enfocaron en fomentar la recreación, el esparcimiento y el uso del tiempo libre en el período de confinamiento, a fin de mantener la cohesión de la comunidad académica y generar sensación de cercanía a todos los miembros y sus familias.

Las estrategias mencionadas se complementaron con otras acciones puntuales tales como:

- Ajuste en la estrategia de comunicación implementando medios más pertinentes y efectivos.
- Diseño e implementación del Protocolo de Trabajo Social para el acompañamiento a las familias y la priorización recursos y apoyos educativos.
- Acompañamiento para la identificación y abordaje de casos críticos de riesgo psicosocial y deserción.
- Implementación de planes de trabajo en casa para dar continuidad a los grupos representativos en deporte y cultura.
- Coordinación de medios de transporte para el retorno seguro a ciudades de origen de estudiantes “atrapados”.
- Acompañamiento para la toma de decisiones respecto al programa de ayudas educativas “Beca Solidaria”.

En materia de Bienestar Laboral se implementó un plan virtual, a fin de dar continuidad a las actividades con impacto en colaboradores y sus familias, entre estos espacios se destacan: clases para la promoción de estilos de vida saludables, cuidado personal y manejo ambiental, actividades recreativas, espacios para socialización y reflexión de temas de interés para las familias, eventos y celebraciones de días conmemorativos. Sobresale la RED AMIGA, de apoyo psicosocial, conformada por profesionales en psicología y trabajo social, orientada a brindar asesoría y atención primaria al personal de la Universidad y la generación de pautas para el trabajo desde casa, fue útil para que los colaboradores tuvieran acceso a los medios y recursos para realizar sus tareas.

Evidentemente, la gestión en materia del sistema de SST fue un punto relevante, demandó la implementación de protocolos de bioseguridad para el ingreso a la Universidad y el desarrollo de las actividades laborales que exigían permanencia en las instalaciones, también se puso a tono el sistema con la nueva normatividad establecida por el Ministerio de Salud. Con estas acciones, se buscó disminuir el riesgo de contagio dentro de la Institución, con una gestión hacia colaboradores, proveedores y contratistas.

El mayor reto fue establecer los procedimientos de seguimiento epidemiológico y el establecimiento de medidas preventivas e intervenciones oportunas ante el riesgo de contagio, algo que nunca se había realizado en el sentido estricto que requería una crisis sanitaria. Para ello, se hizo uso de la tecnología, con la implementación de la App Unisimón – COVID que permite la validación de comorbilidades y síntomas, lo cual facilita el seguimiento a todos los miembros de la Comunidad Universitaria, con datos relevantes para la toma de decisiones.

Discusión/conclusiones

La humanidad se enfrenta a un cambio histórico, que está generando nuevos modelos y paradigmas, pero la evolución humana nos ha preparado para adaptarnos, las reflexiones aquí plasmadas son muestra de esa adaptación creativa y transformadora.

En la actualidad, la Universidad Simón Bolívar reconoce a las TIC como complemento enriquecedor y transformador de la educación, por ello, para

lograr un efectivo proceso de adaptación frente a la crisis sanitaria se inició por ajustar la planificación institucional, en sus metas de corto plazo, los cual permeó el largo plazo y demandó la incorporación hacia 2027, nuevo horizonte de planeación, de un esquema claro de transformación digital. En consecuencia, la adecuación de la plataforma tecnológica iniciada en este contexto de crisis debe continuarse, con el objetivo de prestar servicios académicos acordes con las necesidades misionales.

Migrar la oferta hacia la modalidad virtual, requiere la apropiación de herramientas técnico pedagógicas por el personal docente y robustecer las plataformas de e-learning, que desde el HPSC deben enfocarse en el apoyo al aprendizaje autónomo y al trabajo independiente. Lo anterior permite inferir que la Universidad ha logrado desarrollar una experiencia en la construcción y utilización de recursos tecnológicos para la mediación de las clases remotas como adaptación tecnológica durante la crisis del Covid19, lo que se considera significativo para dar el paso hacia la Educación virtual.

Para aquellas instituciones que traen un camino avanzado alrededor de la transformación digital y la virtualidad, probablemente será más fácil adaptarse; las que tienen un arraigo en lo presencial, seguramente tendrán que hacer un mayor esfuerzo.

En todo caso, se considera pertinente que las Instituciones de Educación Superior definan estrategias, planeen y ajusten su organización, teniendo en cuenta dos miradas que se articulen, la de la continuidad y la de la adaptación. La de la continuidad, dado que los grandes cambios no se dan de la noche a la mañana y requieren inversiones importantes, y la de la adaptación dado que definitivamente después de la pandemia Covid-19, la Educación Superior no será la misma.

Referencias

Barbosa, J. L., Barbosa, D. N. y Wagner, A. (2012) Learning in Ubiquitous Computing Environments, International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE), 8 (3), 64-77.

Becta (2009) Harnessing Technology Review 2009. The Role of Technology in Education and Skills. Disponible en: http://dera.ioe.ac.uk/1422/1/becta_2009_htreview_report.pdf

Bennett, S. y Maton, K. (2010) Beyond the 'Digital Natives' Debate: Towards a More Nuanced Understanding of Students' Technology Experiences, Journal of Computer Assisted Learning, 26 (5), 321-31.

Compte, M., y Sánchez, M. (2019). Aprendizaje Colaborativo en el Sistema de Educación Superior Ecuatoriano. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXV(2), 131-140.

Cóndor-Herrera, O. M. A. R. (2020). Educar en Tiempos de COVID-19. CienciAmérica, 9(2), 31-37.

Consuegra Bolívar, J. et al. (2019). Proyecto Educativo Institucional 2019 de la Universidad Simón Bolívar. Barranquilla - Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Falla Barrantes, S., et al. (2019). Macroproyecto de Gestión Curricular: Ruta Investigativa para Definición de una Política hasta su Implementación. Barranquilla- Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Ministerio de Educación Nacional - MEN (2020). Directiva Ministerial No. 4 del 22 de marzo de 2020. Bogotá - Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2016). Lineamientos de Política de Bienestar para Instituciones de Educación Superior. Bogotá – Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

Osses, S., & Jaramillo, S., (2007). Metacognición: Un Camino para Aprender a Aprender. En Scielo, 34. (1), 187-196

Pardo-Cueva, M., Chamba-Rueda, L. M., Gómez, Á. H., y Jaramillo Campoverde, B. G. (2020). Las TIC y Rendimiento Académico en la Educación Superior: Una relación Potenciada por el uso del Padlet. RISTI. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação, (E28), 934-944

Paredes, A. J., Inciarte González, A., & Walles, D. (2020). Educación Superior e Investigación en Latinoamérica: Transición al Uso de Tecnologías Digitales por Covid-19.

Universidad Simón Bolívar (2018). Plan Estratégico de Desarrollo 2018-2022. Barranquilla - Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Universidad Simón Bolívar - Sala General (2019). Acuerdo No. 2 de 2019: Reglamento de Bienestar Universitario. Barranquilla – Colombia.

Universidad Simón Bolívar - Dirección de Planeación. (2020). Boletín Estadístico 2019. Barranquilla - Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Sarakarina Solano Galindo

Ingeniera química, especialista en Gestión Pública, , Master of Art in Education specialization in Online Education y Doctora en Ciencias, mención Gerencia.

Actualmente Directora del Departamento de Pedagogía de la Universidad Simón Bolívar, abscrita al grupo de investigación Ingebiocaribe de esta Universidad y al grupo de investigación Enl@ce de la Universidad del Atlántico. Evaluadora de proyectos e investigadora categorizada en MinCiencias, en temas relacionados con el uso de tecnologías emergentes aplicadas a la educación superior e innovación.

Remberto De La Hoz-Reyes

Ingeniero Industrial y Profesional en Relaciones Internacionales y Estudios Políticos con formación doctoral en Sociedad y Cultura Caribe y en Estudios Políticos. Master en Sciences Humaines et Sociales de l´Université Paris-Est Créteil Val de Marne (2013) y Magíster en Desarrollo Social. Especialista en Gerencia de Producción y Operaciones y Especialista en Desarrollo Social.

Actualmente Director Desarrollo Estratégico Institucional y Director (e) de Bienestar Universitario de la Universidad Simón Bolívar, Presidente del Nodo Caribe de la Red de Bienestar de ASCUN e Investigador Asociado Minciencias, adscrito al grupo de Investigación "Educación, Ciencias Ciencias Sociales y Humanas" de la Universidad Simón Bolívar.

Fernando Antonio Morón Polo

Ingeniero Industrial; Especialista en Gerencia de la Calidad; Especialista en Gerencia de Producción y Operaciones; Magíster en Ingeniería Administrativa y Experto Universitario en Indicadores y Estadísticas Educativas.

Actualmente Director de Planeación y Responsabilidad Social de la Universidad Simón Bolívar (Colombia), adscrito al grupo de investigación "Educación, Ciencias Sociales y Humanas" de esta Universidad. Comisionado

de la Sala de Trámites Institucionales de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior – CONACES -, del Ministerio de Educación de la República de Colombia.

Adaptación de la gestión universitaria en tiempos de pandemia. Caso de estudio: Universidad Católica de Cuenca

Santiago Moscoso Bernal
smoscoso@ucacue.edu.ec
Simulación, Modelado, Análisis y Accesibilidad (SMA)
Universidad Católica de Cuenca

Pedro Álvarez Guzhñay
Universidad Católica de Cuenca
palvarez@ucacue.edu.ec

Enrique Pozo Cabrera
Universidad Católica de Cuenca
epozo@ucacue.edu.ec

Boris Poveda Sánchez
Universidad Católica de Cuenca
boris.poveda@ucacue.edu.ec

La pandemia ha obligado a repensar a las universidades sus modelos y métodos de enseñanza – aprendizaje, debido a las políticas implementadas por los gobiernos nacionales a través de regulaciones emitidas por los mismos avocadas por las recomendaciones de los organismos de salud y por sobre todo privilegiando el bienestar y la vida de las personas, sin que ello signifique sacrificar los estándares de calidad de los procesos educativos.

La educación superior dentro del contexto ecuatoriano ha afrontado un camino hacia la mejora de la calidad del servicio desde la incorporación de la cláusula de obligatoriedad de la evaluación externa y la acreditación en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el año 2012, ítem que debe ser cumplimentado por todas las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. Con este propósito, a finales del año 2019, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), desarrolló un nuevo proceso de evaluación externa con fines de acreditación, cuyos resultados debieron ser emitidos en marzo del año 2020, y debido a la pandemia los mismos fueron entregados en octubre del presente año.

Por su parte, la Universidad Católica de Cuenca ha definido un conjunto de acciones para la implementación de una cultura de calidad en su comunidad universitaria basada en la mejora continua, gestión por procesos y gestión por resultados, a través de un trabajo articulado que permita alcanzar los niveles óptimos de calidad para ofrecer un servicio significativo para todas las partes interesadas, y de la misma manera, enfrentar los procesos de acreditación.

La planificación académica dentro de la Universidad Católica de Cuenca se divide en dos períodos de clases durante un año, la primera que va de marzo hasta agosto y la segunda de septiembre a febrero. Con la aparición del Covid-19 en Ecuador y su posterior incremento exponencial, el 16 de marzo de 2020 el Presidente del Ecuador, Lenin Moreno, dispuso el estado de excepción con el objetivo de contener la propagación y asegurar el abasto de las instalaciones hospitalarias para la atención de pacientes contagiados. El inicio del confinamiento coincidió con el inicio de clases, por lo que los cambios consecuentes por parte de la institución fueron emergentes, postergando una semana el inicio de clases y preparando el contingente necesario para brindar un servicio de calidad.

Esta realidad disruptiva implicó una mirada más enfocada en la educación soportada a través de medios virtuales apoyados en la tecnología con el *Internet* de base. Pero ante una nueva metodología se presentan inquietudes importantes como ¿con qué habilidades y destrezas deben contar los docentes y estudiantes para afrontar este nuevo reto? ¿todos los estudiantes disponen con los elementos tecnológicos necesarios para solventar sus necesidades educativas? ¿qué cambios actitudinales son necesarios en los estudiantes para adaptarse a esta nueva realidad? ¿qué estrategias son necesarias adoptar para mantener la calidad de los aprendizajes de manera virtual? ¿los modelos de evaluación y acreditación tanto de los organismos de control como los propios de la institución contemplan variables asociadas adaptadas a esta nueva modalidad?

Metodología

Se realizó un análisis de las estrategias implementadas por la Universidad Católica de Cuenca y los resultados obtenidos de las mismas. Como indica Rivadeneira (2015) “la investigación cualitativa es aquella en la que se

estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema" (p. 173).

La temática central de la presente investigación se basa en la pandemia provocada por el Covid-19 como medio disruptivo en la educación superior dentro del contexto ecuatoriano, específicamente en la Universidad Católica de Cuenca, obligando a la transición inmediata de la educación presencial a la virtualidad mediante el uso del *Internet* y de la tecnología, además de una evaluación de los diseños pedagógicos que permitan obtener un adecuado nivel de calidad en los servicios educativos y sus efectos en los actores de la comunidad universitaria.

En la etapa de recolección de datos, de acuerdo Urbano (2016) quien a su vez cita a Hernández, Fernández y Baptista (2010), los mismos pueden ser muy variados como pueden ser grabaciones, documentos, fotografías, entre otros. Además, actualmente es posible apoyarse en el *Internet* como herramienta de recolección de datos, como lo indica Orellana y Sánchez (2006), "hace posibles nuevas formas de recolectar datos cualitativos, así como nuevas escenas en dónde recolectarlos, lo que hace del trabajo de campo una práctica diferenciada a la práctica cualitativa convencional" (p. 206).

Como parte de la propiedad cualitativa de la investigación, la conclusión se basa en la veracidad de sus premisas; Abreu (2010) menciona que "el método inductivo permite generalizar a partir de casos particulares y ayuda a progresar en el conocimiento de las realidades estudiadas" (p. 200). Por esta razón, se busca obtener datos relevantes a partir de la información disponible que se ha generado en la Universidad Católica de Cuenca.

La investigación cuenta con datos estadísticos, resultado del análisis de la información brindada por las diferentes áreas y departamentos de la institución obtenidas luego de la aplicación de ciertas estrategias, lo cual ayudó a complementar las conclusiones obtenidas.

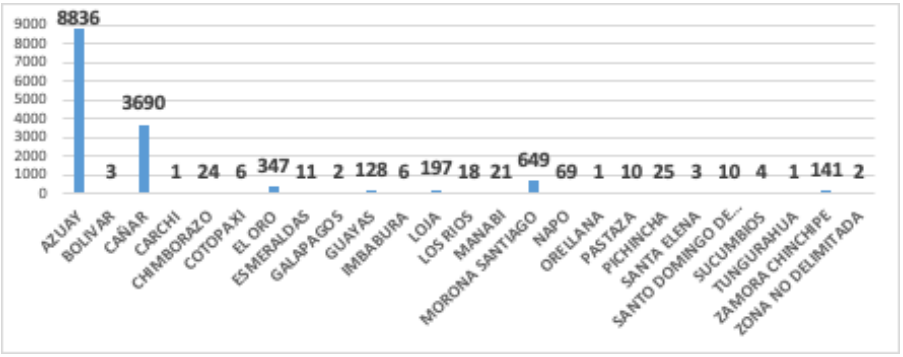
Existen ciertos factores que ha propiciado la pandemia Covid-19 que han dificultado las actividades normales de la educación presencial, complicaciones que han conllevado a un cambio actitudinal en estudiantes y docentes en la manera en que se recibe y se imparten las actividades académicas; algunos de estos factores han impulsado un cambio positivo y otras han puesto en evidencia las brechas sociales, económicas y tecnológicas existentes; con ello se ha generado un cambio en el paradigma

educativo en los procesos de enseñanza – aprendizaje en las instituciones de educación superior considerando esta como una oportunidad para fortalecer y apropiarse de las modalidades a distancia, semipresencial, en línea y dual; por otra parte, a repensar si los modelos de evaluación de las universidades contemplan los parámetros que requieren las modalidades antes citadas.

Resultados

La Universidad Católica de Cuenca en el período marzo – agosto 2020 inicialmente contaba con una población estudiantil de 14205 alumnos, cuyo origen de residencia es bastante heterogéneo, teniendo una mayor concentración en la provincia del Azuay, Cañar y Morona Santiago.

Tabla 1. Residencia de origen de los estudiantes



Fuente de los datos: Gestión Documental de la Universidad Católica de Cuenca.

Con el inicio del confinamiento en el Ecuador, se establecieron varias actividades de manera conjunta con las distintas áreas de la comunidad universitaria, teniendo en consideración los siguientes aspectos:

- Tecnológico.
- Metodológico.
- Pedagógico.
- Comunicacional.
- Bienestar Universitario.

- Rediseño de procesos.
- Autoevaluación de carreras.

Uno de los retos que afrontaron las instituciones educativas en general fue el traslado de sus actividades de la modalidad presencial, para la que fueron diseñados, a una modalidad en línea con la premura del tiempo que exigían las condiciones implantadas por la pandemia. Desde esta perspectiva, cada una de las áreas requirió un arduo trabajo para viabilizar sus procesos a través de un nuevo entorno. De acuerdo a lo expresado por Abreu (2020):

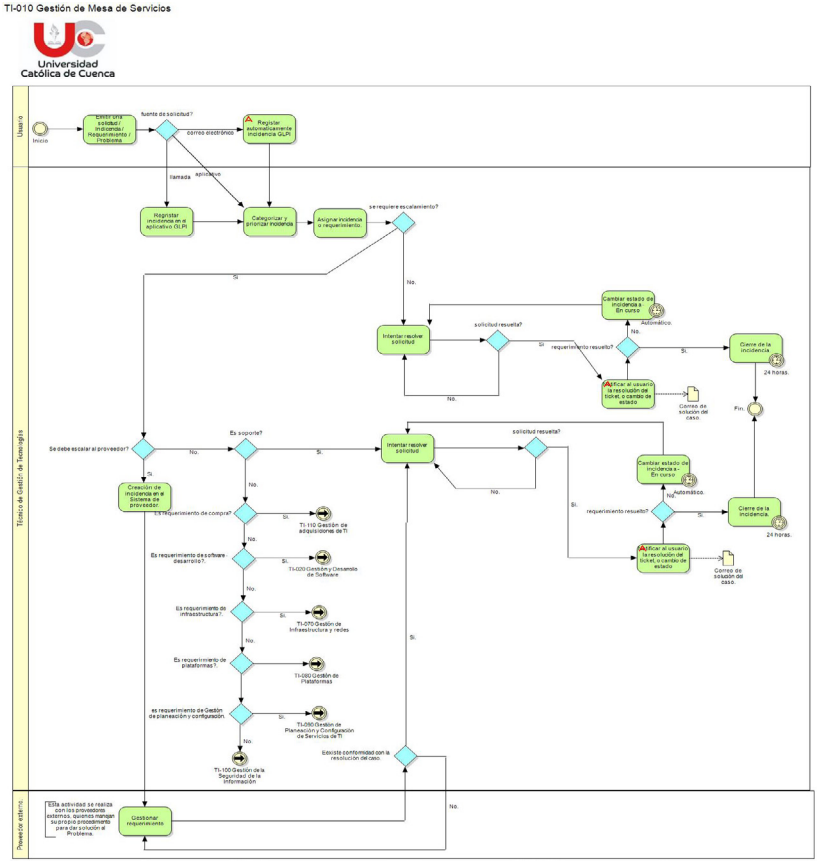
> Lograr las mejores prácticas en la educación en línea requiere mucho tiempo y recursos. Se necesitan cientos de horas para diseñar e implementar adecuadamente un curso en línea. Las instituciones y los maestros no tienen cientos de horas en esta crisis. Los estados de emergencia decretados globalmente han requerido una respuesta rápida (p. 4).

Lógicamente, la infraestructura, la metodología de enseñanza – aprendizaje, la metodología de evaluación, los canales de comunicación y otros aspectos importantes, si bien tenían un apoyo tecnológico, requerían un cambio para que sean la base del sistema actual. Es por ello que se implementaron nuevas herramientas tecnológicas para el desarrollo de la docencia, complementarias a las ya existentes.

Una de estas herramientas es el sistema ERP University, que permite la gestión académica y administrativa de la institución en varios sentidos (registro de notas, asistencia, gestión de talento humano, entre otras); además, una plataforma LMS Moodle como apoyo para las actividades presenciales de los procesos de enseñanza – aprendizaje. A pesar de que la herramienta zoom ya se contaba como parte del bagaje tecnológico que los docentes tenían a su disposición, la falta de necesidad de su uso hacía que la misma pase desapercibida durante el desenvolvimiento normal pre – pandemia, y que luego pasó a ser una de las principales vías de contacto docente – estudiante, estableciéndose como primordial para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Se debe tener en cuenta también que un cambio dentro del sistema tradicional conlleva en sí el advenimiento de un mayor número de requerimientos de solución por parte tanto de docentes como de estudiantes. Dentro de la institución, la Universidad Católica de Cuenca ha proporcionado varias vías de comunicación para la resolución de estas incidencias, una de ellas es el "administrador de equipos informático gratuito", traducido del francés Gestionnaire Libre de Parc Informatique (GLPI), que está enlazado con una cuenta de correo electrónico y se encarga de ingresar los inconvenientes reportados en una "mesa de servicios" virtual, de la cual el equipo de tecnologías a su vez se encarga de resolverlos en un tiempo prudencial establecido previamente, como se indica en el proceso establecido.

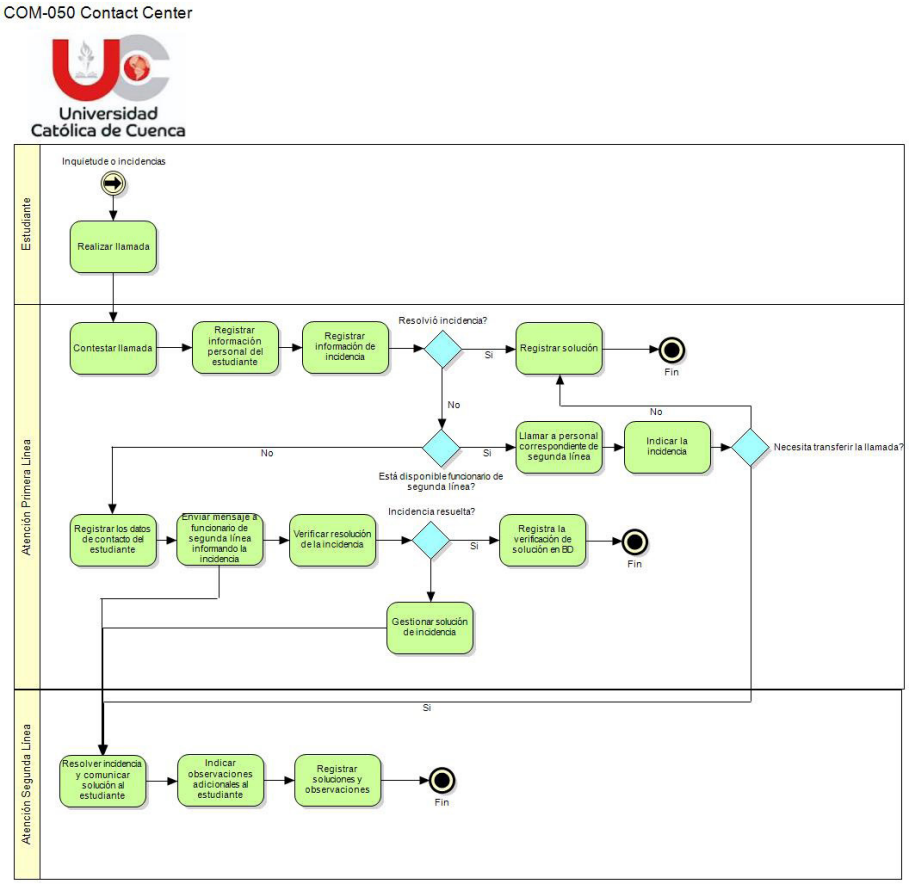
Figura 1. Flujo del proceso "Gestión de mesa de servicios"



Fuente: Manual de procesos de TI, Gestión de Calidad.

Adicional a la mesa de servicios, el departamento de comunicación se encarga de la revisión y solución de ciertas inquietudes que requieren ser atendidas de forma más personalizada a través de las redes sociales y canales oficiales de la institución; frente a la necesidad inminente de la resolución de un mayor número de incidencias se estableció un nuevo canal de comunicación con la comunidad universitaria que ayude a resolver con mayor eficiencia las consultas realizadas, por ello se implementó y se socializó el proceso del Contact Center.

Figura 2. Proceso de Contact Center

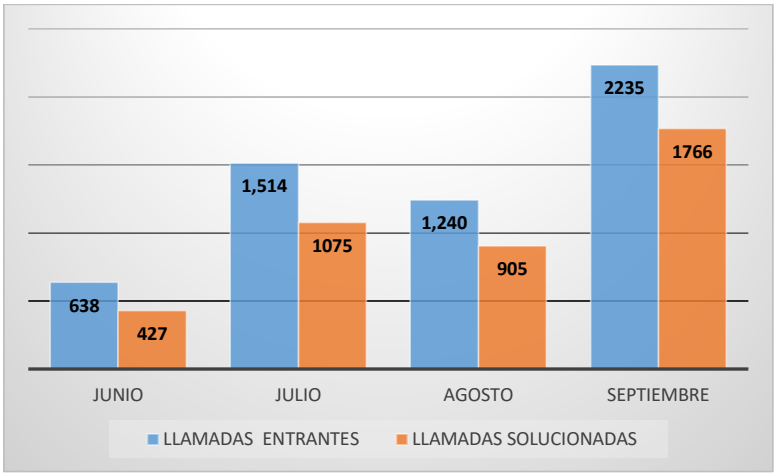


Fuente: Manual de procesos de Comunicación, Gestión de Calidad.

A medida que se ha consolidado esta vía de comunicación y de atención a la problemática de la comunidad universitaria, se puede observar

un incremento en el número de llamadas, así como en el porcentaje de incidencias resueltas a través del Contact Center.

Figura 3. Estadística de flujo de llamadas del Contact Center



Acciones académicas y pedagógicas

El cambio repentino de la modalidad de estudios no sólo requiere de la implementación de la tecnología, sino también un cambio de las orientaciones y políticas para el desarrollo del eje de docencia en lo metodológico y actitudinal tanto en los docentes como en los estudiantes, Gonzales e Yzquierdo (2020) mencionan que:

> cuando los estudiantes tienen que interactuar en espacios de formación en línea de forma constante, se demanda un nivel de desarrollo de las competencias digitales completamente diferente en los profesores. Es entonces cuando los docentes deben ser capaces de intensificar la autoformación, optimizar el tiempo y adaptar la práctica pedagógica en su nueva aula virtual (p. 41).

Con el objetivo de dar solución a esta preocupación, la institución implementó varias actividades y herramientas para lograr un mejor entorno de aprendizaje. En primera instancia se proporcionó una plantilla pre configurada en el aula virtual, en donde se establecieron los componentes básicos a tener en consideración, por ejemplo: la información del docente,

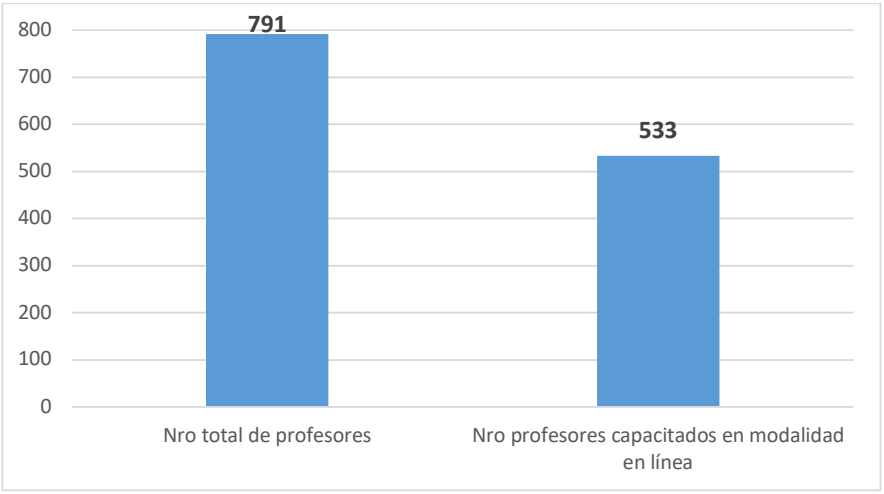
una sala de chat para consultas de los estudiantes, una espacio para el foro y discusión en donde se realice el proceso de socialización del sílabo, un espacio para que los docentes coloquen el material y las actividades a ser desarrolladas durante el curso, la bibliografía y linkografía de la asignatura y se presentaban por secciones para cada uno de los bloques de la asignatura. Con esta homogenización, se consigue que las aulas virtuales tengan una secuencia lógica para los estudiantes en todas sus asignaturas, y en la medida de lo posible, una estructura estándar sin coartar la libertad de cátedra establecido como principio fundacional de la Universidad Católica de Cuenca.

Además, dada la imperiosa necesidad de que los docentes cuenten con las competencias metodológicas y los conocimientos tecnológicos que un entorno virtual exige, la Jefatura de Docencia en conjunto con el área de Capacitación Docente realizó el diagnóstico respectivo y de acuerdo a los resultados obtenidos resolvió desarrollar un conjunto de cursos de capacitación, algunos de ellos ejecutados directamente por la institución, y otros a través del establecimiento de convenios con Instituciones consideradas referentes en el área de la virtualidad dentro del contexto ecuatoriano. Los temas tratados fueron:

- Gestión pedagógica – Universidad Católica de Cuenca (junio 2020).
- Herramientas digitales desde el EVEA para la docencia – Universidad Católica de Cuenca (septiembre – octubre 2020).
- Profesores tutores en línea – Universidad La Rioja (julio – agosto 2020).
- Objetos de aprendizaje - Universidad La Rioja (septiembre – octubre 2020).
- Metodología de la investigación - Universidad de León (septiembre – diciembre 2020).
- Educación inclusiva – Universidad Católica de Cuenca (octubre – diciembre 2020).

La capacitación al ser parte de un diagnóstico inicial se enfocó en el público objetivo necesario para garantizar que el nivel de calidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje sea el óptimo, siendo beneficiarios 533 profesores.

Tabla 2. Nro de profesores capacitados en modalidad en línea



Fuente: Archivo de Capacitación Docente.

Considerando que la razón de ser de la universidad y privilegiando a los estudiantes, se planificó y ejecutó un curso en el que se potencializa y desarrolla las competencias digitales y actitudinales para el adecuado desarrollo de las actividades planteadas en los entornos virtuales, el mismo que se encontraba anclado en las aulas virtuales institucionales.

En este mismo sentido, la institución realizó una revisión en cuanto a la planificación de la organización de los contenidos de las asignaturas y de acuerdo a este análisis se implementó el sistema modular que consiste en organizar los contenidos de las asignaturas en paquetes completos de formación (módulos) que pueden ser organizados en diversas maneras para administrarse de una forma progresiva, concentrando las horas y actividades de aprendizaje de cada módulo en un espacio de tiempo determinado durante el periodo académico. Considerando las ventajas de esta modalidad se encuentran:

- Permite al estudiante aprobar sus módulos de manera progresiva.
- Permite una mayor interacción entre docente y estudiante, pues el docente acompañará el proceso de aprendizaje de sus estudiantes de manera continua.
- El enfoque del proceso de enseñanza aprendizaje en el sistema modular, le permite al estudiante alcanzar los resultados de aprendizaje a partir de una adecuada planificación docente de estrategias innovadoras, creativas y participativas.
- La evaluación del aprendizaje será más dinámica, participativa y formativa; no existirá una acumulación de evaluaciones, pues se cursarán hasta dos módulos a la vez y se evitará al estudiante rendir un alto número de evaluaciones en forma simultánea, además de la optimización de los recursos y plataformas tecnológicas.
- Se cumplen con todas las horas y créditos descritos en la malla curricular.

Considerando también que el nivel de acceso a *Internet* por parte de los estudiantes no es la misma y apegándose a la normativa transitoria Covid-19 se elaboraron guías de estudio por cada asignatura, curso o su equivalente, de tal forma que el estudiante que no tenga acceso a medios tecnológicos, pueda acceder al material del curso y desarrollar las actividades académicas de la asignatura mediante el aprendizaje autónomo.

Además, con el objetivo de normar las actividades institucionales académicas, investigativas y de vinculación con la sociedad, se establecieron varios documentos legales, entre los que se encuentran:

- Normativa transitoria para el desarrollo de actividades académicas en la Universidad Católica de Cuenca a nivel de grado y posgrado durante el estado de excepción por emergencia sanitaria covid-19.
- Lineamientos para el desarrollo de las actividades de la función sustantiva de vinculación con la sociedad y de prácticas pre profesionales de la Universidad Católica de Cuenca en condiciones de emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia de covid-19.

- Plan de reingreso y actualización del conocimiento.
- Lineamientos generales para procesos de investigación formativa.
- Lineamientos generales para procesos de titulación – grado.
- Lineamientos generales para la implementación del sistema modular.

Con todos estos insumos se procedió a generar un listado de indicadores para comprobar que efectivamente la calidad está presente en los servicios prestados por la Universidad Católica de Cuenca durante el confinamiento, y de la misma manera que los resultados ayuden al proceso de mejora continua.

- Porcentaje de carreras que modificaron las horas asignadas a componentes de aprendizaje y cuentan con evidencias correspondientes.
- Porcentaje de asignaturas que requieren prácticas de campo in situ que cuentan con plan de contingencia (No hace referencia a prácticas pre profesionales).
- Porcentaje de productos académicos obtenidos desde proyectos de vinculación.
- Porcentaje de programas y/o proyectos de vinculación reorientados para responder a la crisis sanitaria (Covid-19).
- Número de propuestas planteadas a los organismos del estado y/o organismos de cooperación para el desarrollo a nivel nacional y local.
- Porcentaje de seguimiento de las adaptaciones curriculares.
- Porcentaje de trámites estudiantiles de Secretaría General resueltos en el tiempo establecido.
- Porcentaje de docentes de la IES capacitados en la modalidad virtual o en línea.

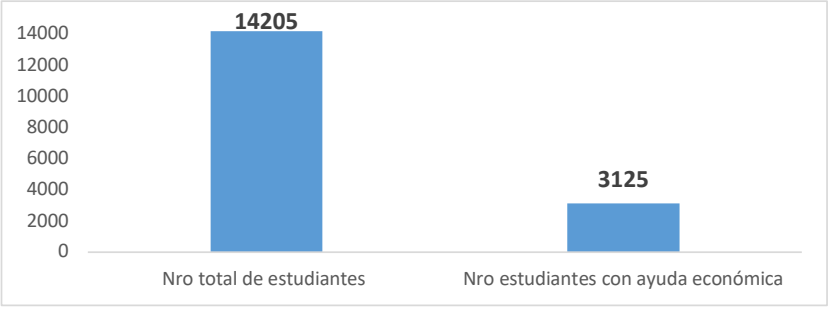
- Porcentaje de planes emergentes de capacitación docente en modalidad virtual o en línea (Del período actual).
- Porcentaje de estudiantes con limitaciones de acceso a *Internet* solventados por la IES.
- Porcentaje de estudiantes con inconvenientes académicos que ha recibido tutorías.
- Porcentaje de incidencias solucionadas a través del contact center
- Porcentaje de Deserción.
- Existencia de un proceso de diseño/elaboración de materiales o contenidos de aprendizaje que considera de manera integrada: criterios pedagógicos, tecnológicos, y técnicos-disciplinares relacionados con el área de conocimiento en la modalidad virtual o en línea.
- Existencia de mecanismos para la evaluación y retroalimentación de la funcionalidad de los materiales en los procesos de aprendizaje en la modalidad virtual o en línea.
- Existencia de mecanismos y procedimientos para garantizar el acceso, funcionamiento y soporte técnico de las bibliotecas virtuales, bases de datos y repositorios digitales a sus estudiantes y profesores.
- La Institución demuestra cumplimiento y revisión de los planes de acción de accesibilidad.
- La Institución demuestra cumplimiento y revisión de las normas de usabilidad.
- Número de planes de capacitación en modalidad en línea orientados a estudiantes.
- Porcentaje de internistas que han participado de la emergencia sanitaria.

Anclado a todos estos procesos se encuentran también aquellos que, de acuerdo a la condición socioeconómica de los alumnos, brinden ese apoyo para la continuidad de los estudios. Generalmente este tipo de apoyo se brinda tomando en consideración los siguientes parámetros:

- Discapacidad.
- Distinción académica.
- Excelencia académica.
- Migrantes.
- Deportista de alto rendimiento.
- Políticas de cuotas.
- Pueblos y nacionalidades.
- Recursos económicos insuficientes.

También se han considerado otro tipo de ayudas económicas que son brindadas por acciones afirmativas, condonaciones de deudas y bonos estudiantiles.

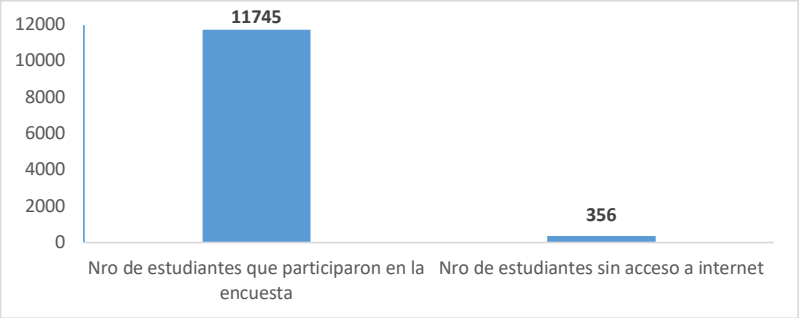
Figura 4. Relación de estudiantes – estudiantes con ayuda económica en el período marzo - agosto 2020



Fuente: Archivo de la Jefatura de Bienestar Universitario.

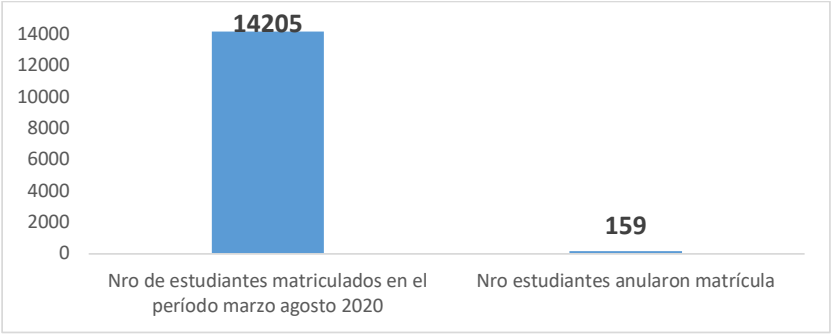
Además, se realizó un estudio centralizado en la ficha socioeconómica de los estudiantes y complementado a través de la aplicación de una encuesta, que buscaba conocer aquellos alumnos que no disponían de los recursos tecnológicos suficientes para afrontar de manera apropiada la modalidad virtual implementada. Como resultado se vio la necesidad de realizar la entrega de planes de *Internet* ilimitados a un número considerable de estudiantes para que logren superar este inconveniente.

Figura 5. Estudiantes sin acceso a *Internet*



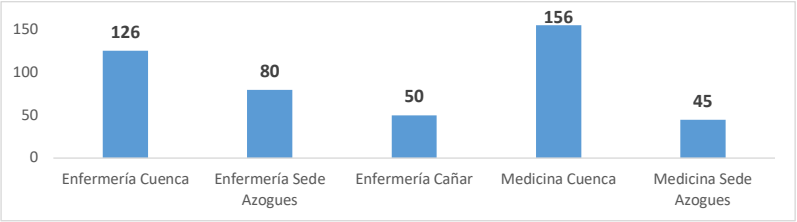
Todas estas medidas han incurrido en que el porcentaje de estudiantes que anulan su matrícula es similar al de los ciclos anteriores, pudiendo recalcar en que las acciones tomadas por la Universidad frente a la pandemia han sido efectivas y ayudaron a mitigar el impacto, medido en la deserción estudiantil.

Figura 6. Relación de estudiantes que anularon la matrícula



Una visión de responsabilidad social nos ha llevado también a pensar la manera de retribuir a la sociedad a través de la academia, la investigación y la vinculación con la sociedad durante el tiempo de la pandemia, lo cual se dio salida en primera instancia a través de los internos del área de la salud, con sus facultades de medicina y enfermería de la matriz, sedes y extensiones; cumpliendo la necesidad de las instituciones de salud de la zona 6 en donde la Universidad tiene esta oferta educativa.

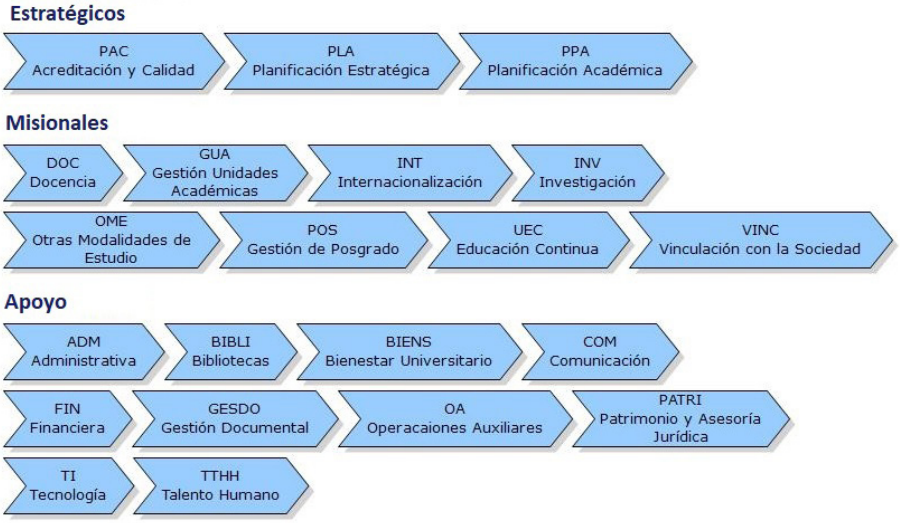
Figura 7. Internistas que participan de la emergencia sanitaria durante el período marzo agosto 2020



La Universidad Católica de Cuenca al ser una institución de educación superior que cuenta con una oferta académica en su gran mayoría presencial, ha planificado, diseñado y ejecutado dentro de su sistema de gestión de calidad los parámetros necesarios para realizar un continuo seguimiento de las metas establecidas, una gestión basada en procesos que permitió la homogenización de las actividades y la disminución de la variabilidad de resultados.

Para la obtención del mapa de procesos, se analizó en primera instancia la misión y la visión de la institución, sus objetivos estratégicos y las áreas de priorización. Así, en primera instancia se establecieron los procesos para las funciones sustantivas para luego continuar con las diferentes áreas de gestión estratégicas y de apoyo; estos tuvieron que ser adaptados y modificados en función de la nueva realidad que atravesó la institución producto de la pandemia, los mismos que están en correspondencia con las nuevas políticas y lineamientos de las autoridades. Actualmente el mapa de procesos se encuentra conformado de la siguiente manera:

Figura 8. Mapa de procesos Universidad Católica de Cuenca



Fuente: Gestión de Calidad.

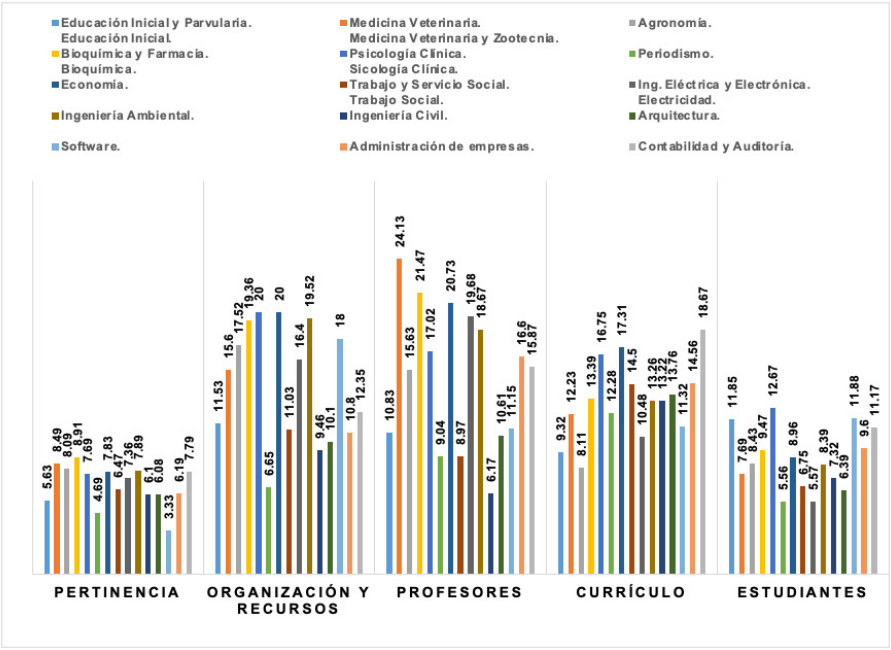
Para los procesos de aseguramiento de la calidad, considerados como estratégicos, se han establecido varias actividades que ayuden a planificar, ejecutar, medir y establecer estrategias para la mejora continua. Para ello se han definido procedimientos que definan las actividades de autoevaluación, acreditación, planificación de la calidad, entre otros.

Figura 9. Procesos de Acreditación y Calidad

Fuente: Mapa de procesos de Gestión de Calidad.

Con el convencimiento firme de que los procesos de autoevaluación contribuyen a generar juicios de valor para mejorar todas las dimensiones de gestión dentro de la Universidad y aportan a crear una cultura de calidad y una mejora sistemática y continua de la misma; desde los meses previos al confinamiento se ejecutaron los procesos de autoevaluación de carreras de manera presencial, más, con el advenimiento de la pandemia se volcaron los esfuerzos para realizarlo a través de los entornos virtuales. Además, se vio la necesidad de establecer y adaptar los modelos de evaluación de los organismos de control al contexto institucional, como resultado de ello se definieron modelos propios tanto para la autoevaluación institucional como de carreras, aprobadas por el comité de calidad presidido por el Rector y conformado por el Jefe de Planificación Estratégica, Jefe de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad y los Decanos de algunas Unidades Académicas. El modelo de evaluación interno con 27 indicadores y el modelo de carreras interno 53 indicadores, los mismos que abarcan la planificación, ejecución y resultados de las funciones sustantivas y se complementan con cada uno de los procesos diseñados en el Sistema de Gestión de Calidad, que a su vez se enmarcan dentro del modelo de gestión por resultados de la Universidad Católica de Cuenca, respondiendo adicionalmente a la planificación estratégica institucional.

Figura 10. Resultados del proceso de autoevaluación de carreras



Fuente: Resolución del Consejo Universitario 893-2020 del 29 de julio del 2020.

Como parte del proceso de autoevaluación se presentaron a Consejo Universitario los resultados de las 56 carreras de la Universidad, los mismos que fueron aprobados para continuar con la elaboración de un plan de mejoras e incorporar estas actividades tanto al plan estratégico de cada carrera y a los planes operativos anuales. Con esto se establece un trabajo conjunto y sistemático de las diferentes áreas de la institución. Además, con la entrega del informe de evaluación externa a las universidades, se estableció la metodología y los procesos que ayuden a generar el Plan de Aseguramiento de la Calidad.

Resultados

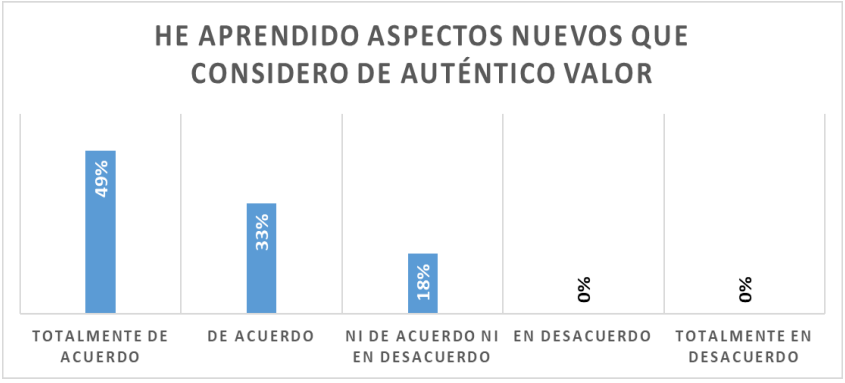
En este contexto, algunas de las acciones implementadas deben ofrecer mayores datos para lograr realizar un análisis apropiado, aun así, considerando que el principal objetivo de la educación superior es la satisfacción de las necesidades y expectativas de los estudiantes, se establecieron los análisis correspondientes con respecto a las capacitaciones que se realizaron a los

docentes, la relación existente entre estas capacitaciones y la experiencia de los estudiantes en el desarrollo de las actividades de enseñanza aprendizaje; así como también su nivel de satisfacción con los resultados de algunas acciones implementadas.

Para medir la percepción de los docentes con respecto a la calidad formativa del curso, se realizó una encuesta a los docentes capacitados, estableciendo la muestra con un 99% de confiabilidad y con un margen de error del 5%; por lo que, de un universo de 533 docentes el tamaño de la muestra se fijó en 295.

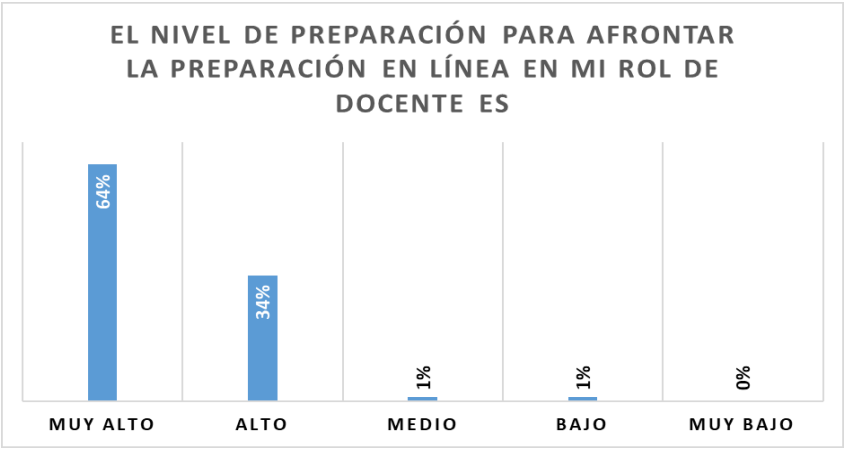
De los docentes encuestados, en su mayoría consideran que los contenidos de las capacitaciones son apropiados debido al valor añadido que se obtiene a la hora de planificar y acompañar en los procesos de enseñanza aprendizaje; en sí, se puede observar que el 82% de docentes concuerda con este enunciado.

Figura 11. Resultados de la encuesta realizada a los docentes con respecto al valor de la capacitación en entornos virtuales



Entre otros aspectos, el 98% de los docentes encuestados coinciden en que el nivel de preparación del personal docente para afrontar la formación en línea es alto o muy alto, por lo que se puede inferir que existe también un alto nivel de confianza con respecto de afrontar el reto de la virtualidad.

Figura 12. Resultados de la encuesta realizada a los docentes con respecto a la percepción del nivel de preparación docente para afrontar la formación en línea

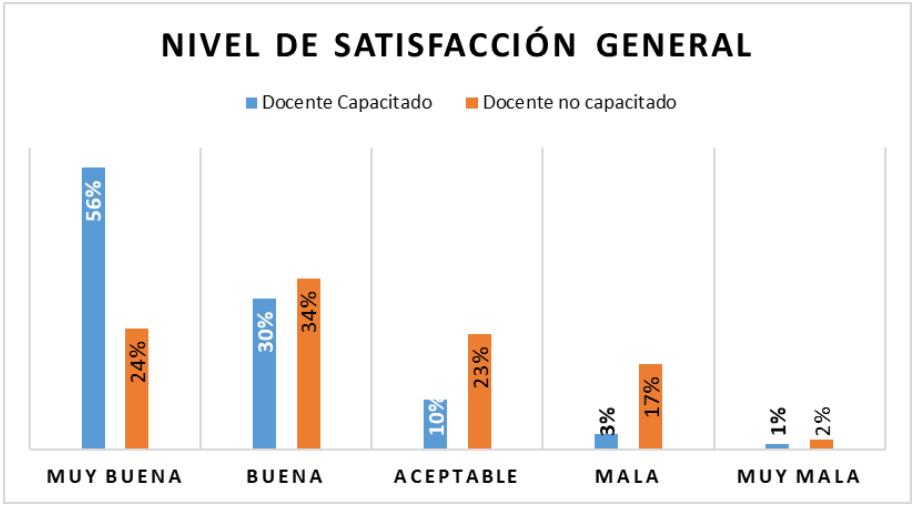


Para contrastar los resultados de las encuestas a docentes, se realizó el levantamiento de información con estudiantes; en este caso se tomó en consideración materias específicas en las que tenían participación tanto de los docentes que fueron capacitados como los que no lo fueron. Teniendo en cuenta el número de estudiantes de 14205, se estableció la muestra con un 95% de confiabilidad y un 5% de error, teniendo un valor de 375 estudiantes.

Las encuestas realizadas a los estudiantes se enfocaron en cuatro aspectos específicos: el nivel de satisfacción general de los estudiantes, el nivel de comprensión del curso, el nivel de conformidad de la metodología empleada por los docentes y la calidad de las guías de estudio implementadas.

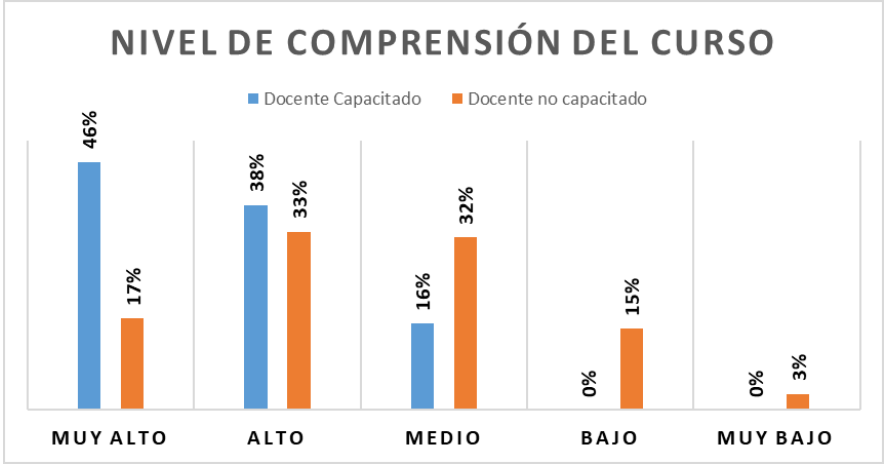
En referencia al nivel de satisfacción general, se puede observar una clara diferencia entre los resultados entre aquellos estudiantes que participaron en el proceso de enseñanza aprendizaje con docentes que fueron capacitados y aquellos que no, en el primer caso, en las dos primeras escalas de satisfacción más alta alcanza un 86% de estudiantes, mientras que en el segundo llega al 58%. A pesar de que la mayoría de los estudiantes consideran un alto nivel de satisfacción o al menos un nivel medio, se puede observar una clara diferencia en cada uno de los escenarios planteados.

Figura 13. Resultados de la encuesta realizada a los estudiantes con respecto a la satisfacción general del curso



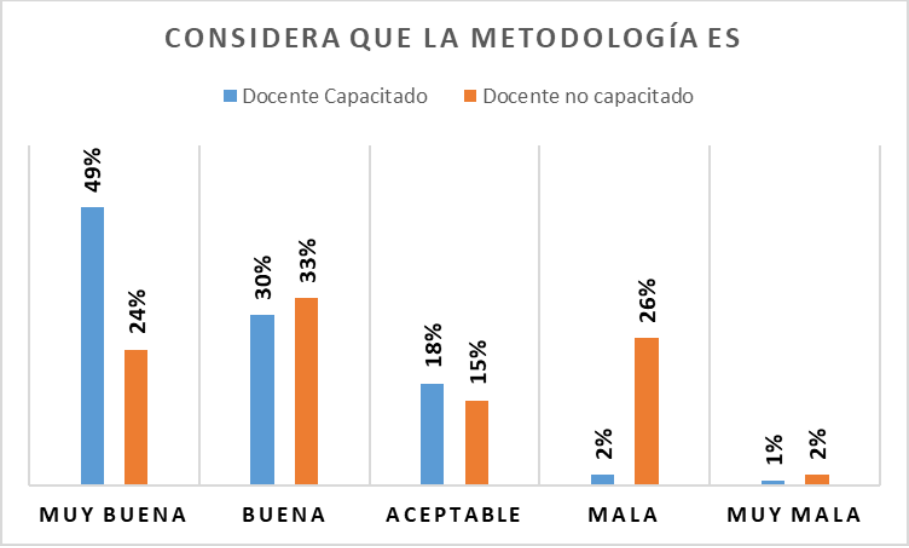
En lo que se refiere al nivel de comprensión del curso, no existen estudiantes en las dos escalas más bajas cuando el docente ha sido capacitado, lo cual si ocurre con el 18% de estudiantes de aquellos docentes que no han sido capacitados.

Figura 14. Resultados de la encuesta realizada a los estudiantes con respecto al nivel de comprensión del curso



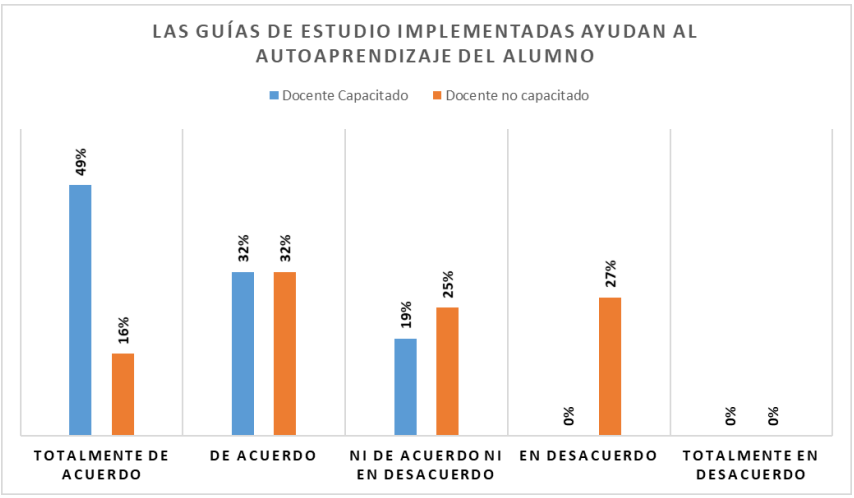
El aspecto metodológico tiene una tendencia similar, el 79% de los estudiantes cuyo docente fue capacitado considera que la metodología utilizada esta entre buena y muy buena.

Figura 15. Resultados de la encuesta realizada a los estudiantes con respecto a la metodología empleada



Con respecto a la implementación de las guías de estudio, aquellos docentes capacitados fueron quienes han conseguido mejores opiniones de los estudiantes, con un 81% en las dos escalas más altas; mientras que los docentes que no recibieron capacitación en estas mismas escalas consiguieron un 48%. Aunque se debe recalcar el hecho de que en ninguno de los casos se recibieron respuestas en la escala más baja de la encuesta.

Figura 16. Resultados de la encuesta realizada a los estudiantes con respecto a la implementación de guías de estudio



Conclusiones

Es innegable que la pandemia ha generado condicionamiento para el funcionamiento de las universidades y escuelas politécnicas, abarcando desde las regulaciones de los organismos gubernamentales como el Consejo de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad, el Consejo de Educación Superior, el Ministerio del Gobierno, el Ministerio de Salud, el COE cantonal, el COE nacional y el comité de salud y seguridad ocupacional de nuestra propia institución. La Universidad Católica de Cuenca cumpliendo los postulados de su misión y visión, y condicionado a estos factores externos producto de la pandemia desencadenó cambios en todos los procesos administrativos y de sus funciones sustantivas que permitieron sobrellevar exitosamente los procesos de enseñanza – aprendizaje, garantizando como premisa el bienestar de todos los actores de la comunidad universitaria sin sacrificar los estándares de calidad generales y específicos de cada área del conocimiento, las carreras de la institución y los procesos e indicadores del Sistema de Gestión de Calidad, contemplando toda la cadena de valor en los procesos misionales, desde la admisión hasta la titulación.

Para garantizar una educación de calidad, se necesita que todo el cuerpo colegiado docente cuente con competencias tecnológicas para asumir el reto de la educación virtual a causa de la pandemia, para lo cual, si bien existía un plan de capacitación, el confinamiento provocó una aceleración vertiginosa

en que los docentes como actores claves adquieran las capacidades necesarias para el desenvolvimiento de sus cátedras, lo que conllevó a que la Universidad no escatimó esfuerzo alguno tanto administrativa como financiera para la consecución de estos programas. Esto conlleva a repensar y evaluar la funcionalidad de los entornos virtuales de la universidad y su real aporte al proceso académico, incluyendo un proceso de fortalecimiento de los mismos, optimizando su real dimensión para lograr una mayor eficiencia de los recursos tecnológicos y paralelamente buscar, evaluar e implementar nuevas plataformas y herramientas que permitan agilizar las actividades educativas para que de esta manera tanto docentes como estudiantes se concentren en el proceso de aprendizaje como tal.

Todas las acciones ejecutadas debían ser plasmadas en una estructura que ayude a conducir las actividades pedagógicas, instrumento que se pudo operativizar a través del Modelo Educativo - Pedagógico , que fue adoptado por la Universidad Católica, el cual se fundamenta en principios y acciones expresados en cuatro ejes fundamentales que constituyen el soporte teórico y recorren transversalmente la actividad pedagógica que realiza como Institución de Educación Superior, y que, al mismo tiempo, determinan notablemente su acción educativa de calidad. Estos cuatro ejes son: el Humanismo, por cuanto se educa al ser humano en su pensamiento, como sujeto consciente de creación y transformación individual y social; la pedagogía crítica para la liberación y desarrollo de la conciencia social; la Teoría de la Complejidad que otorga una visión holística a la educación y, finalmente, la producción, uso y distribución del conocimiento, sustentada en la investigación; para su concreción, este proceso implica la interacción entre la explicación y la comprensión del mundo social y natural y su transformación, como respuesta a las necesidades educativas contemporáneas que exigen coherencia con el desarrollo tecnológico, su utilización y el empoderamiento del conocimiento científico actual.

Se fortalecieron los procesos de becas y ayudas económicas a los estudiantes además de dotar de equipos tecnológicos, como chips con plan de datos, que contribuyan a lo declarado en el principio organizacional de accesibilidad: principio que garantiza las debidas facilidades para que cualquier persona, sin importar su condición, utilice los servicios y recursos necesarios para el bienestar, seguridad, movilidad, comunicación, permitiéndole desenvolverse libremente en el medio, cuyo objetivo sea

propiciar la inserción de las personas en todos los ámbitos sociales y lograr el pleno ejercicio de sus derechos y deberes y asequibilidad: principio que garantiza disponibilidad del servicio educativo, su existencia de programas de enseñanza en cantidad suficiente y a disposición de todos, a través de la oferta efectiva de suficientes programas educativos disponibles. Acciones que se consideran necesarias para afrontar un proceso educativo y que ayuden a disminuir las brechas sociales acentuadas en la pandemia.

De manera concomitante las Jefaturas de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad y Talento Humano debieron definir procesos que permitan dirigir las actividades administrativas y pedagógicas, las mismas que se establecieron y se socializaron oportunamente para garantizar con eficiencia y eficacia la optimización del talento humano. Procesos que pueden ser evaluados para ser implementados a futuro en función de la consecución de resultados por cada dependencia de la universidad. Esto conllevó a redefinir y rediseñar procesos que permitan adaptarse a la nueva modalidad para adaptarse a las actividades de los actores universitarios.

Al adaptar los procesos a la virtualidad, las evidencias generadas debieron ser legalizadas a través, ya no de firmas físicas, sino de instrumentos complementarios como la adopción de firmas electrónicas y la creación de políticas que establezcan la legalidad de los trámites realizados a través del correo electrónico institucional, esto conlleva una eficiencia de la administración de recursos que permanecerá en el transcurso del tiempo.

En el presente artículo se evidencian las principales actividades que ha llevado la Universidad Católica de Cuenca de manera general para afrontar la pandemia del covid-19, que en términos generales de acuerdo a los resultados de la percepción de los estudiantes se pueden considerar óptimos, debiendo propender a la mejora a través de la evaluación y evolución continua de sus diferentes procesos de adaptación, aprendizaje, reaprendizaje, desaprendizaje y modelos de gestión.

Referencias

Abreu. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis (Times of Coronavirus: Online Education in Response to the Crisis). *Daena: International Journal of Good Conscience.*

Abreu, J. (2014). El Método de la Investigación. *Daena: International Journal of Good* Conscience, 9(3), 195–204. http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9(3)195-204.pdf.

Estatuto Orgánico de la Universidad Católica de Cuenca, Cuenca, Ecuador, 29 de mayo de 2019.

González Hazim, N., & Yzquierdo Herrera, R. (2020). La virtualidad en tiempos de COVID-19. *Revista de Posgrado,* 8(2), 2020. http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/200.

Modelo educativo – pedagógico de la Universidad Católica de Cuenca, Cuenca, Ecuador, 25 de noviembre de 2020.

Orellana, D., & Sánchez, M. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa,* RIE, 24(1), 205–222.

Rivadeneira Rodríguez, E. M. (2015). Comprensión teórica y proceso metodológico de la investigación cualitativa. *In Crescendo,* 6(2), 169. https://doi.org/10.21895/incres.2015.v6n2.16.

Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V., & Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria,* 21(3), 1–24. https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a12.pdf.

Urbano, P. (2016). Análisis De Datos Cualitativos. No1. Año, 1, 47–60. http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/fedumar/article/view/1122.

Santiago Arturo Moscoso Bernal

Tecnólogo Electrónico, Ingeniero Eléctrico y Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Católica de Cuenca, Magister en Enseñanza de la Física por la UNACH, Magister en Energías Renovables por la Universidad Europea del Atlántico España, Doctorante en la Universidad Austral - UAI – Argentina, Docente a nivel secundario y superior por 20 años, Auditor Internacional ISO: 9001-2015, ex Director de Gestión de Calidad y ex Director de la carrera de Ingeniería Eléctrica, Jefe de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad.

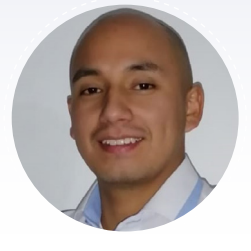
Pedro César Álvarez Guzhñay

Ingeniero de Sistemas de la Universidad -Católica de Cuenca. Tecnólogo Analista de Sistemas de la Universidad Católica de Cuenca. Master Universitario en E-Learning y Redes Sociales. Auditor Interno ISO 9001-2015. Docente Universitario 2013 – 2017. Actualmente Supervisor de Gestión de Calidad en La Universidad Católica de Cuenca

Enrique Eugenio Pozo Cabrera

Abogado (Universidad Católica de Cuenca). Diplomado Superior en Derecho Constitucional y Derechos Humanos (Universidad de Cuenca). Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Católica de Cuenca). Máster en Derecho Constitucional (Universidad Espíritu Santo). Doctor en Derecho (Universidad de León, España). Docente de Maestría (Universidad Católica de Cuenca, Universidad de Guayaquil, Universidad Técnica de Ambato).

Publicaciones: Derecho Procesal Constitucional (3 ediciones). La Felicidad. Elementos de Ciencia Política. Argumentación Jurídica. Libertad de Cátedra.



Boris Arturo Poveda Sánchez

Ingeniero de Sistemas de la Universidad Católica de Cuenca. Auditor Interno ISO 9001: 2015. Maestrante en la Universidad Internacional del Ecuador. Actualmente desempeña el cargo de Analista de Acreditación Institucional en la Universidad Católica de Cuenca.

Oportunidades y retos de la pandemia Covid-19 para las instituciones de educación superior en Ecuador: La perspectiva de la PUCESI

Cueva-Agila Augusta Y.
Muñoz Diez Jesús.
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra-PUCESI

Palabras clave

Calidad de la educación superior, oportunidad, reto, COVID, IES.

Introducción

La calidad de la educación ha sido siempre una ocupación de las instituciones, de los estados y de las organizaciones internacionales de este ámbito de la vida social. Si nos referimos a las instituciones de educación superior somos testigos en las últimas décadas de las exigencias para la progresiva mejora de la calidad, a través de procesos de autoevaluación y evaluación externa.

Es en esta circunstancia que vivimos de emergencia sanitaria mundial en la que todas las instituciones de educación se han visto obligadas a la educación en línea y a promover con premura la calidad de la formación que imparten profesores desde sus casas a estudiantes en las suyas, valiéndose de entornos virtuales de aprendizaje cada vez mejor asistidos de atractivas metodologías interactivas ¿qué nos ha aportado la pandemia en este progreso de la educación remota en línea? ¿qué retos y oportunidades se plantean?.

La Pandemia y sus Consecuencias en la Educación Superior

La pandemia del COVID-19 provocada por el SARS-CoV-2 que inició en Wuhan y fue anunciada a nivel mundial el 11 de marzo de 2020 ha alcanzado actualmente la mayoría de países (Burki, 2020). Ecuador fue el segundo de Latinoamérica, después de Brasil, en reportar el primer caso, el 29 de febrero

de 2020 (National Geographic en Español, 2020) y ha sido uno de los países con la mayor tasa de letalidad en la región.

La pandemia hizo más evidente algunas dificultades que el país vive ya por varias décadas, agravando crisis que están interconectadas. Concretamente en el ámbito de la salud la pandemia se sumó a la epidemia de dengue que ha provocado en el país un mayor número de muertes que la COVID-19 (3549 muertes por dengue frente a 36 por COVID-19 al 27 de marzo de 2020) (Navarro et al., 2020). La agresividad de la pandemia ha sido enfrentada con una infraestructura deficiente en el ámbito de la salud pública, generando la necesidad casi inmediata de la declaratoria del estado de excepción en el país por un lapso de seis meses (Ministerio de Gobierno, 2020). Las consecuencias económicas de este periodo de confinamiento son evidentes, con un grado cada vez más alto de vulnerabilidad económica en el país (Franz, 2020) al que se suman los vergonzosos hechos de corrupción acaecido.

La educación y, específicamente la educación superior, no está aislada de esta realidad nacional. El confinamiento decretado con el estado de excepción puso en evidencia la diferencia de la preparación de las IES para enfrentar la educación remota de emergencia. Sin duda, universidades que mantenían una oferta educativa en modalidad a distancia contaron con mejores herramientas para enfrentar esta situación de crisis y, entre aquellas con una oferta específica en modalidad presencial, el nivel de preparación de la planta docente y de la infraestructura tecnológica es diverso y, por tanto, también la respuesta ante la realidad de la pandemia lo ha sido.

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra (PUCESI), primera de las 7 sedes de la PUCE (incluyendo la sede Amazonas), ha cumplido 44 años de creación, periodo en el cual ha tenido una oferta de grado y posgrado 100% presencial. Este trabajo presenta el análisis del aseguramiento de la calidad de la PUCESI en este periodo de pandemia y ha sido estructurado en tres apartados: el primero presenta los resultados de la consulta directa con la unidad encargada del proceso de evaluación institucional para reportar los modelos e instrumentos aplicados para la evaluación de la calidad en la universidad, el segundo detalla las medidas desarrolladas en época del COVID-19, identificadas mediante la recopilación y el análisis de la información de actores institucionales claves; el tercer apartado presenta aquellos que a nuestro juicio de los autores del presente

trabajo, representan los principales retos y oportunidades de este tiempo de pandemia para la Universidad; y, finalmente se presenta y de modo muy sucinto las "Jornadas somos PUCESI Generación Reimaginar" como un ejemplo de evento académico que aportó crecimiento significativo a los estudiantes de la sede.

Mejora Continua, el Principal Papel de la Evaluación de la Calidad

La evaluación de la calidad de la educación superior a nivel internacional y nacional ha surgido de la necesidad de garantizar el cumplimiento de estándares mínimos en las instituciones de educación superior (IES), cada vez más numerosas. Sin embargo, siendo la perfectibilidad uno de los principales anhelos que debe caracterizar a toda institución de educación superior, el verdadero sentido de la evaluación de la calidad no puede quedarse en el cumplimiento de los estándares mínimos, sino avanzar en la identificación de fortalezas que apuntalar y debilidades que mejorar en el proceso de enseñanza aprendizaje y en torno a las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación.

A nivel mundial más de la mitad de los países tienen mecanismos de evaluación basados en diferentes procesos (auditorías, acreditación, evaluación, clasificación, etc.) que les permiten garantizar la calidad de la educación superior (UNESCO & IESALC, 2020). Según Blackmur (2010) el estado debe intervenir en la evaluación de la calidad de la educación superior pues es necesaria una regulación para protección de quien recibe el beneficio de la educación, que realiza una alta inversión en dinero, tiempo y costo de oportunidad; así como un marco para regular la función social que las IES deben desarrollar.

A nivel Institucional, la PUCESI realiza sus procesos de evaluación de la calidad en base a marcos regulatorios nacionales emitidos por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), aplicados de forma directa o a través de normativas específicas de la institución, emitidas en el marco de la normativa nacional. Específicamente, el proceso de autoevaluación institucional se realiza en base al Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019 (CACES, 2019); la autoevaluación de carreras en base al Modelo Genérico de Evaluación del Entorno del Aprendizaje de Carreras PUCE (PUCE, 2020) y para la

autoevaluación de posgrados: rige el Modelo Genérico de Autoevaluación de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE, 2019). Adicionalmente, se trabaja en un plan de aseguramiento de la calidad, guiados por el reciente instructivo para la elaboración del Plan de Aseguramiento de la calidad para las universidades y escuelas Politécnicas (UEP) acreditadas (CACES, 2020).

De acuerdo a Szanto (2010) la autoevaluación no es el único proceso para asegurar la calidad de las IES, sin embargo, es la base de la pirámide de la evaluación de la calidad. En la PUCESI se trabaja para realizar procesos de evaluación que permitan afrontar lo que Ewell llama la paradoja "Rendición de cuentas/Mejora" (Ewell, 2010) del papel de la evaluación de la calidad; se trabaja para que los docentes realicen una evaluación formativa y se pretende que la evaluación de la universidad tenga el mismo sentido.

Principales Medidas Desarrolladas en Época del COVID-19 en la PUCESI

Hasta el momento la oferta académica de grado y posgrado en la PUCESI se realiza en modalidad presencial. En el 2020 el inicio del primer semestre del año académico estuvo previsto para el 6 de abril; sin embargo, al decretarse la pandemia el 13 de marzo la institución enfrentó el enorme reto de culminar su proceso de matrícula en línea. Además, al no contar con experiencia previa para la educación virtual o a distancia, fue necesario replantear el inicio del semestre para el 4 de mayo y así realizar la adaptación de las clases ante la transición obligatoria a una educación remota de emergencia.

Para enfrentar esta adaptación se desarrollaron una serie de capacitaciones a los docentes de la sede en torno a los cambios de la educación tradicional en el contexto de la educación remota de emergencia y herramientas para la educación en línea. Posteriormente, la institución realizó un diagnóstico con estudiantes y docentes a través de encuestas que fueron respondidas por el 90% de la planta docente y el 53% de los estudiantes.

La encuesta dirigida a los docentes recopiló información de los siguientes aspectos: i. Situación de confinamiento y ambiente laboral en los domicilios, ii. Percepción de la preparación ante la educación remota de

emergencia, iii. Metodologías e infraestructura tecnológica utilizada para el desarrollo de las clases, y iv. Disposición para la enseñanza en entornos virtuales. La encuesta dirigida a los estudiantes recopiló información de aspectos similares: i. Situación de confinamiento y ambiente de estudio en los domicilios, ii. Infraestructura tecnológica y principales dificultades en su estudio, y iii. Percepción respecto del acompañamiento de los docentes y el nivel de aprendizaje alcanzado.

En cuanto a la situación de confinamiento los resultados de las encuestas evidencian que el 93,6% de los docentes se mantuvieron en aislamiento en su lugar de residencia habitual, frente al 88,3 % de los estudiantes. El 81,4% de los docentes tiene conexión a *Internet* buena o muy buena para el desarrollo de sus clases; sin embargo, únicamente el 24.1% de los estudiantes cuentan con una conexión que les permita recibir sus clases sin ninguna dificultad y el 33% pueden hacerlo con dificultades eventuales. Esto evidencia una marcada diferencia entre el acceso y disponibilidad de *Internet* de buena calidad entre la población de docentes y estudiantes de la PUCESI; además del acceso al *Internet* los estudiantes manifiestan que no cuentan con un ambiente apropiado para recibir clases. A pesar de que al iniciar el primer semestre del 2020 no se contaba con datos concretos del acceso a *Internet* de calidad en la población docente y estudiantes, se indicó en los lineamientos para el desarrollo de las clases en educación remota en línea, la necesidad de grabar cada una de las clases dictadas por el docente y dejar esta clase disponible en el aula virtual de cada asignatura. Adicionalmente, la mayoría de los docentes han realizado un acompañamiento oportuno (según el 79.4% de los estudiantes) y una docencia flexible que tuvo en cuenta las dificultades de conexión de los estudiantes (el 74.4% de los estudiantes percibieron comprensión por parte de los docentes ante posibles dificultades de conexión).

En cuanto a la percepción de los docentes respecto al desarrollo de clases en educación remota de emergencia, el 94.7% de los docentes cree que está viviendo una experiencia positiva en el desarrollo de las clases; sin embargo, manifiestan, entre otras, las siguientes necesidades de formación: manejo de herramientas y recursos virtuales, evaluación en línea y estrategias didácticas. Esta necesidad se ve reflejada en el hecho de que, a pesar de las múltiples herramientas virtuales disponibles para el desarrollo

de clases, los docentes utilizan en su mayoría únicamente la plataforma de conexión (Meet) y no hacen uso de herramientas adicionales.

Esta realidad confirmó la necesidad de mayor capacitación de los docentes; en colaboración con la sede matriz se desarrolló un curso de certificación en docencia en ambientes virtuales, que ha sido aprobado por el 25% de la planta docente y deberá a futuro ser aprobado por todos los docentes. Adicionalmente, la pandemia ha permitido a los docentes participar de la múltiple oferta de cursos y webinars ofertados por instituciones a nivel nacional e internacional.

Respecto a la percepción por parte de los estudiantes en su nivel de aprendizaje, sólo el 29% de los estudiantes manifiestan satisfacción respecto a lo aprendido. Ante los problemas de concentración que los estudiantes manifiestan, el 77% de ellos presentan problemas por el ambiente de estudio (lugar de conexión desde la residencia muy ruidoso y transitado) y las preocupaciones familiares (por razones económicas, de salud y convivencia). La sede brinda apoyo integral a los estudiantes por medio del departamento de bienestar universitario. Durante el primer semestre del 2020, este departamento realizó acompañamiento integral a 44 estudiantes, de los cuales el 22,45% acudieron fueron atendidos causas directamente relacionadas a la pandemia, sea por contagio o por problemas económicos asociados.

Retos para el aseguramiento de la calidad en tiempos de la post-pandemia

Ante la compleja realidad que la pandemia COVID-19 ha provocado en el país y con ella la agudización de múltiples problemas interconectados las IES tienen, de modo general, dos reacciones posibles: enfrentar la realidad con sus múltiples ventanas de oportunidad para hacer posible una mejora en la calidad de la educación superior o caer en la trampa de aferrarse a sistemas y modalidades de educación que, a juicio de los autores del presente artículo, no volverán a ser nunca los mismos. Sin duda, la visión desde la esperanza que da el humanismo de Cristo, es vivir el presente y el futuro como una oportunidad para avanzar y asumir los retos que implica, en este momento histórico, el aseguramiento de la calidad de la educación en la institución.

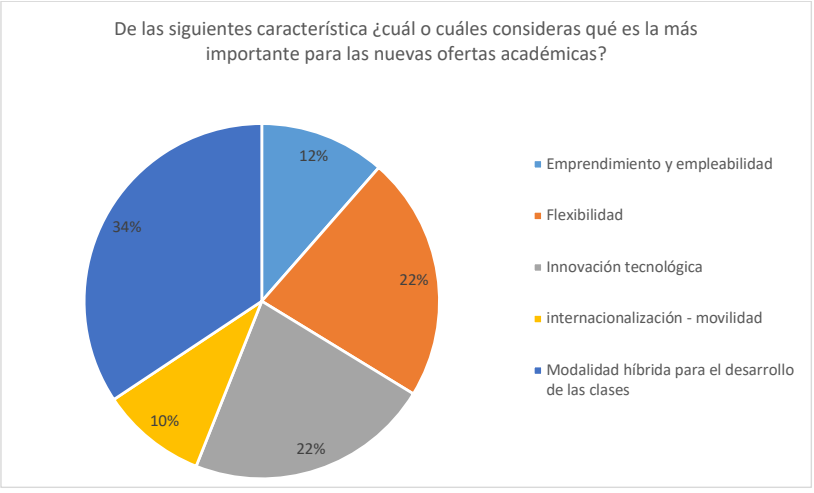
Se describe algunos retos, como fruto de la reflexión generada por la escucha de grandes expertos en aseguramiento de la calidad a nivel mundial y la mirada de estos meses a la realidad que se vive. La descripción inicia con aquellos retos permanentes de la educación superior en el país que, han sido agudizados con la pandemia, pero constituyen más bien una deuda previa y puntualiza, en algunos casos, la visión de los docentes de la universidad, a partir de datos recogidos al cierre de este artículo (27 de noviembre de 2020) por medio de una encuesta realizada al 69% de la planta docente.

1. Asegurar el derecho a la educación superior. En Ecuador un bajo porcentaje de la población accede a educación superior. Si bien en ninguna sociedad el 100% de la población debe ingresar en una educación a nivel universitario, el porcentaje de acceso a la educación superior en Ecuador es aún muy bajo, las causas son múltiples y han sido agravadas por la situación de la pandemia. La PUCESI apuesta por permitir el acceso a todo joven interesado, este ciclo se ha abierto la posibilidad de créditos internos que han permitido palear la crítica situación económica de muchas familias en el país y ha hecho posible que muchos estudiantes continúen o inicien sus estudios; y se ha entregado en el primer semestre de 2020 más de 1000 becas a jóvenes que de otro modo no accederían a la educación superior. Se considera, además que la oferta de carreras técnicas y tecnológicas, actualmente en diseño, aportarán a incrementar el acceso a la educación superior de muchos jóvenes ecuatorianos. Sin embargo, queda camino por recorrer para llegar a las poblaciones sin acceso a la universidad.
2. Fomentar una educación inclusiva. Más allá de las acciones y normativas gubernamentales, es responsabilidad de las IES hacer posible una educación verdaderamente incluyente. Esto implica un gran reto en las situaciones actuales de educación remota y en la futura educación híbrida por la cual nuestra institución apuesta. En la PUCESI se atiende a estudiantes con diversos tipos de discapacidad.
3. Enfrentar el escaso acceso a *Internet* en el país. Uno de los principales problemas que se hizo más evidente con la pandemia es el escaso acceso a *Internet* de los estudiantes universitarios, los efectos que esta situación conlleva están estrechamente relacionados

con las dificultades de aprendizaje (*Calidad Académcia en tiempos de pandemia*, 2020). Las posibles estrategias de ayuda pasan por promover convenios con empresas locales de servicios de *Internet*, que permitan una mejor conectividad a los estudiantes.

4. Renovar la oferta académica: La oferta académica a nivel universitario requiere de una continua renovación para adaptarse a los continuos cambios de la sociedad. La pandemia hizo aún más evidente esta realidad a nivel mundial. Se plantea la necesidad de trabajar para crear carreras más flexibles e interdisciplinarias impartidas en modelos de estudios híbridos. La sede está diseñando nuevas carreras técnicas, de grado y posgrado que darán respuesta a las actuales necesidades de la sociedad. Se apuesta también por la oferta de educación continua que permita a los interesados complementar su formación en cualquier nivel. La figura 1, muestra las características más importantes que deben incluir las carreras de la nueva oferta académica según los docentes de la sede.

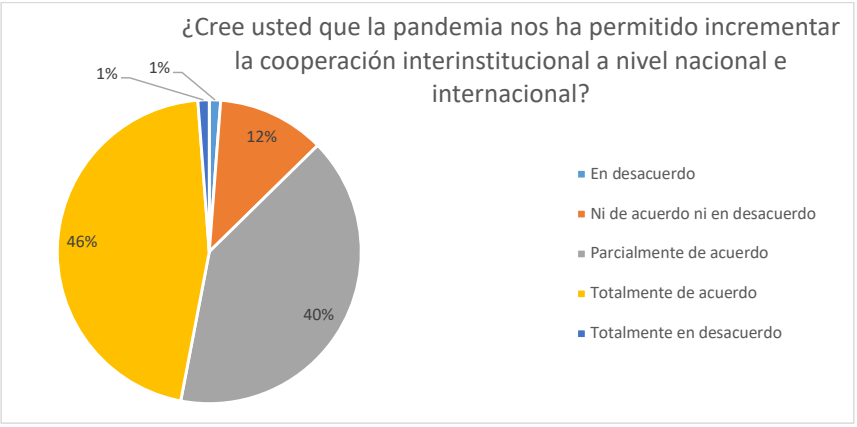
Figura 1. Grado de importancia de las características de que debe incluir la nueva oferta académica, según los docentes de la PUCESI



5. Impulsar la cooperación internacional, movilidad digital. Este año ha traído consigo la paradoja de la imposibilidad de la movilidad física y a la vez la enorme movilidad digital, posibilitada por una multiplicidad de eventos que han potenciado la colaboración internacional. Esta

realidad es una gran ventaja para las IES del Ecuador, pues sólo con la colaboración interinstitucional a nivel nacional e internacional se puede alcanzar objetivos de una mayor envergadura. Al respecto, el 86 % de los docentes de la sede reconocen las ventajas que ha generado la pandemia para una mayor cooperación y colaboración internacional (Figura 2).

Figura 2. Percepción sobre el incremento de la cooperación interinstitucional durante la pandemia, según docentes de la PUCESI



6. Trabajar hacia la transformación digital. Esta realidad se ha hecho más evidente con la pandemia. Se espera épocas en las que no sólo se deberá incorporar lo digital en la enseñanza de toda disciplina, sino también impulsar la innovación tecnológica.
7. Poner en valor a la universidad ecuatoriana como centro de desarrollo. La universidad tiene aún el reto de comunicar de forma adecuada a la sociedad sus hallazgos, si estos se quedan en artículos de investigación serán aprovechados únicamente por sus pares académicos, pero el reto está en hacer que los descubrimientos sirvan para el desarrollo de la región a la cual cada universidad se pertenece. Si bien la respuesta en ciencia y transformación digital (punto previo) requieren de inversión continua y tiempo, el camino debe emprenderse con entereza y rapidez. Hoy más que nunca se ha evidenciado la importancia de la academia en la investigación y contención de futuras epidemias y de las consecuencias que estas

puedan causar en la sociedad. Un ejemplo concreto de que esta es aún una tarea pendiente en el país fue el diagnóstico de uno de los primeros casos sospechosos en el país, para lo cual el Ministerio de Salud Pública (MSP) envió las muestras para análisis a Atlanta-USA. Sin embargo, el país tiene grupos de investigación que pueden responder con la generación de pruebas diagnósticas. Es necesario aún fortalecer el trabajo entre la academia y el Estado, de manera tal que las universidades tengan el apoyo del gobierno para generar investigación pertinente y de alta calidad (Guerrero, 2020).

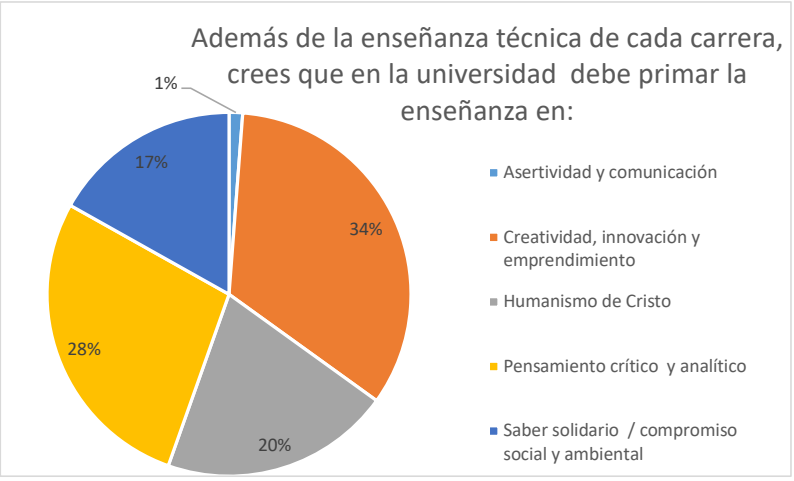
8. Avanzar hacia la educación virtual y la hibridación. Con la realidad actual en educación superior del país, resulta difícil recordar la resistencia a la educación a distancia que hace pocos años se experimentaba en el país. Una de las mayores oportunidades para todas las IES es la posibilidad de migrar de los modelos de educación presencial a modelos que incluyan educación virtual. Si bien el afrontar el reto con la adecuada calidad levanta uno adicional.
9. Necesidad de un excelente diseño pedagógico o instruccional. En palabras del profesor Francés Pedro (Universidad Oberta de Cataluña), si algo ha permitido la pandemia es "desnudar al emperador" al dejar en evidencia a quienes han creído que hacen bien su oficio utilizando únicamente la clase magistral en el desarrollo de la docencia (Virtual Educa, 2020). Para muchas universidades ha sido posible enfrentar la educación virtual remota, en algunos casos ha requerido de la implementación de entornos virtuales de aprendizaje y en otros el mayor uso de los que ya poseían. Sería ingenuo pensar que basta el entorno virtual de aprendizaje para desarrollar una educación virtual de calidad, esta requiere de un excelente diseño instruccional que esté disponible para el estudiante al iniciar cada semestre académico. Para enfrentar este reto en la gran mayoría de las universidades hace falta una preparación integral del profesorado para la educación en línea. El cambio en la visión y el modo de trabajo de los docentes requiere de un esfuerzo considerable, por lo tanto, es indispensable la motivación personal e institucional para acometer este esfuerzo. Al 81,9% de los docentes de la PUCESI les gusta dictar clases en línea; cerca del 50% considera que podría desarrollar sus asignaturas en modalidad híbrida y el 91,9% reconoce

la necesidad de un diseño instruccional para el correcto aprendizaje en la enseñanza en línea. En lo que respecta a las autoridades existe el compromiso de promover la continua formación de los docentes.

10. Generar campus interconectados, universidades interconectadas. Ricardo Mairal, Rector de la UNED, en el reciente foro, educación superior a futuro (Virtual Educa, 2020), mencionó la necesidad de generar campus internacionales, universidades internacionales, es decir promover la universidad como un lugar de encuentro. Se considera que esta idea debe ser puesta en marcha en el país y que esto será posible dejando de lado intereses institucionales egoístas y poniendo como prioridad el desarrollo del país.
11. Generar la innovación y el emprendimiento: Esto es indispensable en toda IES a nivel nacional, pues el camino que permitirá dejar la vulnerabilidad estructural de una economía dependiente de la exportación de productos básicos. Para que esto sea posible es necesario desburocratizar el apoyo del gobierno a las iniciativas innovadoras en las universidades.
12. Promover la economía circular: La grave crisis ambiental que actualmente enfrenta el planeta, exige que las universidades promuevan la optimización en el uso de los recursos, la reutilización o reciclaje de estos, el uso de fuentes de energía renovable, entre otras estrategias para impulsar la economía circular. Además de implementar estas estrategias, la Universidad debe incluirlas como parte de su formación transversal, hacerlo es tarea ineludible ante la crisis que vivimos.
13. Trabajar en la formación integral del ser humano. La corrupción del país es de tal envergadura que se vio aún más en época de pandemia ante la necesidad evidente. Lamentablemente es cierto que las personas que desempeñan algunas de las funciones con mayores escándalos de corrupción han pasado por alguna de las IES del país, ¿qué ha faltado entonces? Las universidades no deben olvidar la responsabilidad de formar personas integras. El curriculum de las carreras no pueden dejar de lado la formación integral de la persona, sin la cual el desarrollo que todos anhelan será una utopía. Para los docentes de la PUCESI, según se puede observar en la figura 3, de las características que el modelo de persona pretende formar,

la más importantes son creatividad, innovación y emprendimiento, asertividad y habilidades comunicacionales, compromiso social y ambiental, pensamiento crítico y analíticos, tener un modelo-guía para este desarrollo humano integral, como puede ser el Humanismo de Cristo.

Figura 3. Enseñanza que debe primar en la Universidad, según docentes de la PUCESI



Jornadas "Somos PUCESI Generación Reimaginar"

Del 5 al 8 de octubre de 2020 la PUCESI desarrolló las Jornadas "Somos PUCESI Generación Reimaginar". Cuatro días preparados de forma colaborativa por distintas unidades de la sede para los estudiantes de primer nivel con el fin de potenciar el desarrollo estudiantes y docentes hacia una visión disruptiva en la educación superior a través de la innovación de saberes estructurales relacionados a la universidad del futuro, la visión humanística basado en los principios de Cristo y las competencias del siglo XXI en una sociedad de incertidumbre para la transformación educativa de la PUCE-SI. Las jornadas acogieron de forma virtual a más de 342 estudiantes y 77 docentes quienes discutieron con expertos de cada temática en diversas modalidades de trabajo en línea y pudieron además ser escuchados y plasmar sus ideas en un documento que a modo de manifiesto se entregó a sus docentes. De forma general la percepción de los estudiantes ante este evento académico fue muy positiva, ellos mencionaron sentirse acogidos

y escuchados, mencionaron entre otras cosas, que desean vivir en una universidad que guien al estudiante en camino de la excelencia.

Ante la realidad provocada por la pandemia, se tiene el convencimiento de que es aún más urgente un cambio y que el camino que se debe recorrer requiere de paciencia y visión, la superficialidad y la prisa es enemiga de un trabajo consolidado, si se precipita hay un riesgo oculto del que se debe ser conscientes, el de perder lo mucho que la universidad ha ganado hasta ahora.

Referencias

Blackmur. (2010). Does the Emperor Have the Right (or Any) Clothes? The Public Regulation of Higher Education Qualities over the Last Two Decades. *Quality in Higher Education*, 16.

Burki, T. (2020). COVID-19 in Latin America. *The Lancet Infectious Diseases*, 20(5), 547–548. https://doi.org/10.1016/S1473-3099(20)30303-0.

CACES, C. S. de A. de la C. de la E. (2019). *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas* 2019 (p. 102).

CACES, C. S. de A. de la C. de la E. (2020). *Instructivo para la elaboración del Plan de Aseguramiento de la Calidad para las Universidades y Escuelas Politécnicas* (UEP) acreditadas (p. 12).

Calidad Académcia en tiempos de pandemia, (2020).

Franz, T. (2020). Spatial fixes and switching crises in the times of COVID-19 : implications for commodity-producing economies in Latin America. *Canadian Journal of Development Studies Revue Canadienne d'études Du Développement*, 0(0), 1–13. https://doi.org/10.1080/02255189.2020.1832881.

Guerrero, S. (2020). Coronavirus en Ecuador: una opinión desde la academia. *La Granja: Revista de Ciencias de La Vida*, 32(2), 127–133.

Ministerio de Gobierno. (2020). *Ministerio de gobierno*. Se Termina El Estado de Excepción. https://n9.cl/4ocxn.

National Geographic en Español. (2020). *Ecuador confirma su primer caso de coronavirus.* EL Mundo. https://www.ngenespanol.com/el-mundo/ecuador-confirma-su-primer-caso-de-coronavirus/.

Navarro, J. C., Arrivillaga-Henríquez, J., Salazar-Loor, J., & Rodríguez-Morales, A. (2020). COVID-19 and dengue, co-epidemics in Ecaudor and other countries

in Latin America: Pushing strained health care systems over the edge. *Travel Medicine and Infectious Disease, March*. https://doi.org/j.tmaid.2020.101656.

PUCE. (2019). *Modelo Genérico de Autoevaluación de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.*

PUCE. (2020). *Modelo Genérico de Evaluación del Entorno del Aprendizaje de Carreras PUCE.*

UNESCO, & IESALC. (2020). La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior. Perspectivas internacionales. *La Garantía de Calidad y Los Criterios de Acreditación En La Educación Superior Perspectivas Internacionales,* 1–78. http://www.iesalc.unesco.org/2020/06/03/iesalc-lanza-estudio-sobre-calidad-y-acreditacion-en-la-educacion-superior/.

Virtual Educa. (2020). *Educación Superior a futuro.* https://youtu.be/dTVDbE9Bxp8.

Augusta Cueva

Directora académica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Ibarra (PUCESI). Docente universitaria con 16 años de experiencia en grado y posgrado, tanto en modalidad presencial como en modalidad a distancia. Ha desarrollado labores de gestión universitaria por más de 10 años. Es doctora en Ciencias Genéticas y Biomoleculares (Universidad de estudios de Pavia) e Ingeniera en Gestión Ambiental (UTPL). Ha desarrollado investigación en propagación ***in vitro*** de especies nativas del Ecuador y caracterización de genes relacionados con la embriogénesis somática de plantas. Actualmente su labor de investigación está enfocada en conocer la integridad de las poblaciones a través de la caracterización de la diversidad genética de las poblaciones vegetales, en dar respuestas a la contribución de la diversidad microbiana a la funcionalidad de los ecosistemas prioritarios del Ecuador; así como en la enseñanza en el área de biología. Cuenta con más de 20 publicaciones, tanto en revistas indexadas, capítulos de libros, libros y artículos de divulgación.

Jesús Muñoz Diez

Prorrector de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra, Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid; Docente en las Universidades: PUCE Sede Santo Domingo, Universidad Católica Boliviana, Universidad Salesiana de Bolivia, Universidad Nacional San Antonio Abad, Cuzco Perú, Universidad de Lima-Perú; Pontificia Universidad Católica de Perú-Lima. Ponencias, Cursos, Seminarios impartidos en educación. Investigación en: 1) PEDAGOGÍA DE CRISTO: Actualidad y prospectiva.- Hacia la superación de limitaciones en los enfoques pedagógicos vigentes; 2) HACIA UNA NUEVA VISIÓN DE LA CIENCIA Y DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, desde una concepción integral del ser humano, como sujeto y objeto de la ciencia. 3) PROYECTO DE VIDA PERSONAL, como fundamento de proyectos empresariales, de desarrollo personal y socio-comunitario.- Hacia un nuevo modelo de

desarrollo humano; 4) INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA CALIDAD: Teantropología-Neuropsicoespiritualidad-Sicoética-Syneidoterapia para una nueva educación. Varias publicaciones en estos temas.

De la evaluación presencial en Modalidad Abierta y a Distancia, a la evaluación en línea

María Josefa Rubio Gómez

Resumen

A lo largo de este trabajo se exponen las adaptaciones que la Modalidad Abierta y a Distancia (MAD) de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) ha realizado, en tiempos de pandemia, teniendo en cuenta su modelo educativo. Se analiza especialmente la evaluación presencial, considerada como uno de los aspectos claves de la credibilidad de esta modalidad y que ha tenido que ser modificada por los acontecimientos de confinamiento. Se exponen las lecciones aprendidas y las soluciones dadas a los problemas, la reflexión sobre el progreso en el ámbito tecnológico y las nuevas situaciones presentadas que pueden ser incorporadas una vez que termine el estado de emergencia sanitaria.

Palabras clave

Modalidad Abierta y a Distancia; modelo educativo; evaluaciones presenciales; COVID-19

Abstract

This work present the adaptations made by the Open and Distance learning form (MAD) during the pandemic time, considering its educational model. Specially, the changes in face-to-face evaluation, as the key of this modality credibility, to virtual evaluation during the confinement. Finally, the learned lessons, the problem´s solutions, the technological progress reflection and the newest educational practices that the Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) should incorporate when COVID-19 sanitary emergence finished.

Keywords

Open and distance learning; educational model; face-to-face evaluation; COVID-19

En general, nos referiremos a las adaptaciones que se han implementado por el efecto del confinamiento por el COVID-19 centrándonos en la Modalidad Abierta y a Distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). Universidad bimodal, entendida la bimodalidad como la oferta de carreras, tanto a distancia como en presencia, en grado y postgrado, y no necesariamente, las mismas carreras en ambas modalidades.

La MAD ha servido de referencia para la adaptación de la modalidad presencial a la virtualidad, o adaptación de la educación presencial, a una educación remota de emergencia, como la ha denominado la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (OREALC-UNESCO, 2020); sin menospreciar, en este caso, la experiencia previa de muchos profesores bimodales.

Considerando la historia, señalamos que la oferta de estudios de grado a distancia de la UTPL es pionera en Latinoamérica, ya que, en 1976 ofreció las primeras carreras para la formación de maestros, quienes, únicamente eran bachilleres, pero ya ejercían la profesión de maestros. Como es de suponer, su trabajo era el sustento diario de su familia, por lo que no podían dejar el mismo, para formarse adecuadamente en una universidad presencial; aspecto que empezaba a ser exigido en este tiempo, para seguir ejerciendo su profesión. Este fue el motivo principal, para que la UTPL emprendiera la aventura de la educación a distancia, al ver la gran necesidad de mejorar la formación de quienes ejercían el magisterio sin la preparación universitaria, y como consecuencia de esta acción, mejorar la educación secundaria y básica del país.

Desde ese comienzo, la MAD de la UTPL ha pasado por distintas etapas de la educación a distancia, y ha ampliado su oferta educativa con otras carreras de diversas áreas, desde 1995. Siempre ha pretendido llegar a todos los sectores de la población, en especial a los que no podían asistir a las aulas presenciales porque trabajaban, tenían obligaciones familiares, se encontraban en lugares alejados de universidades presenciales, o que por diferentes motivos, se les imposibilitaba acceder a la educación universitaria tradicional. En este momento, su oferta educativa de 23 carreras de grado y

8 de postgrado, se concreta en una amplia población estudiantil, de más de 37.000 alumnos, distribuidos en 86 centros nacionales y tres en el exterior. También ha tenido que adaptarse a nuevas metodologías, no necesariamente por la pandemia, aunque esta hizo que se aceleraran algunos procesos de la virtualidad y del uso de herramientas específicas para la misma. Entre los grandes procesos que tuvieron que adaptarse fue el de las evaluaciones presenciales de los aprendizajes, a un ámbito virtual; aspecto que en Ecuador no estaba permitido por el Consejo de Educación Superior (CES), hasta el momento de la pandemia, para este tipo de educación. Ha sido por tanto, una exigencia regulada en este tiempo, por los organismos de educación superior, al considerar la no presencialidad de forma masiva de ninguna actividad educativa. Así, la evaluación como uno de los procesos decisivos de la educación, planteó numerosos retos a superar, tanto en la institución como en los alumnos; asi como, en las herramientas y plataformas tecnológicas, como en la conectividad necesaria para llevar adelante el proceso de la evaluación en todos los lugares donde se encuentran ubicados los alumnos.

Metodología

Puesto que se trata de un estudio de casos se ha considerado como metodología, la observación y estudio del modelo educativo de la MAD; así como, de la modificación de los procesos, en especial el concerniente a las evaluaciones presenciales, y las acciones implementadas, como efecto de la pandemia, en otros elementos del modelo. Se ha tenido en cuenta la legislación general del país, y la propia para las universidades, sobre la adaptación de la educación superior dada por el CES, y como consecuencia de las mismas, la implementada por la Universidad. Se ha mantenido reuniones con el equipo de la Modalidad Abierta y a Distancia de la UTPL y se ha considerado la situación del país, y de los propios alumnos de la MAD, a través de la revisión bibliográfica publicada, e inédita, en este caso, sobre el tema del acceso a los medios digitales y posibilidades de conexión a *Internet* del alumnado.

El modelo educativo previo a la pandemia

Señalamos brevemente los aspectos generales del modelo educativo de la Modalidad Abierta y a Distancia de la UTPL, para analizar posteriormente el grado de afectación al mismo, por las situaciones especiales vividas por la pandemia del COVID-19, teniendo en cuenta al actor central de dicho modelo, es decir, al alumno; protagonista principal del quehacer universitario, tal y como se concibe en la Universidad.

Los necesarios cambios de la educación a distancia en los últimos tiempos, se han ido imponiendo desde un ámbito natural y de la mano de las tecnologías emergentes, la propia legislación, y la exigencia de generaciones más jóvenes entre nuestros alumnos.

Así, el modelo de la educación a distancia, antes de la pandemia, mantenía elementos importantes de presencialidad, pero ya había migrado a muchos ámbitos virtuales y mantenía la convergencia de diversos medios; tal y como se solicita en Ecuador por el Consejo de Educación Superior para este tipo de educación.

> La modalidad a distancia es aquella en la que los componentes de aprendizaje en contacto con el docente; el práctico-experimental; y, el de aprendizaje autónomo en la totalidad de sus horas o créditos, están mediados por la articulación de múltiples recursos didácticos, físicos y digitales; además, del uso de tecnologías y entornos virtuales de aprendizaje en plataformas digitales, cuando sea necesario (RRA 2019 Art.74).

En la siguiente imagen se puede observar los elementos que conforman el modelo educativo de la MAD y la interrelación que se da entre estos.

Imagen 1. Modelo educativo de la MAD - UTPL

Fuente: Rivas, Correa, Alvarado y Minga (2015, p. 25)

El modelo está basado en competencias, desagregadas en resultados de aprendizaje propuestos en cada asignatura, y como se observa en la figura 1 se sitúa al estudiante en el centro, como actor principal. Se apoya en un equipo docente y de tutoría (autores y tutores), así como en múltiples recursos (libros electrónicos, guías didácticas, planes docentes, videos, realidad virtual, laboratorios remotos…), y se afianza en una sólida infraestructura tecnológica, entorno virtual de aprendizaje, e innovadoras herramientas que facilitan la comunicación y la interacción con el desarrollo permanente de tecnologías de la información y la comunicación, que amplían el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así también se contemplan a lo largo de las carreras diversas jornadas presenciales de orientación. La atención al estudiante, impartida desde los servicios centrales y desde los centros de apoyo, los cuales también sirven de vínculo con la sociedad en la que están inmersos. La evaluación de los aprendizajes, continua, sumativa y formativa, planificada desde el aprendizaje en contacto con el docente, el aprendizaje práctico experimental y el aprendizaje autónomo, que contempla dos evaluaciones presenciales, más la de recuperación. El semestre contempla 16 semanas,

las cuales se programan dentro de los límites de tiempo marcados por el CES, en este caso: abril/agosto y octubre/febrero.

Todo ello son los aspectos claves del modelo, contenidos en el diseño instruccional, común para todas las carreras, antes de la situación de confinamiento, y que en parte han sido afectados por el mismo.

Perfil actual del estudiante de Modalidad Abierta y Distancia en relación al uso de la tecnología

Es preciso conocer el perfil del estudiante para entender la problemática que ha podido surgir en la adaptación del modelo educativo. Por ello, para conocer este perfil de los estudiantes que optan por cursar sus estudios mediante la modalidad a distancia, según la edad y el género, presentamos la siguiente tabla:

Tabla 1. Perfil de los estudiantes por edad y género

PERFIL DEL ESTUDIANTE
Edad agrupada por generación.
· **Baby Boomers** de 56 a 74 años – 1%
· **Generación X** de 41 a 55 años – 10%
· **Centennials o Z** de 17 a 24 años – 23%
· **Millennials o Y** de 25 a 40 años – 66%
Generación y género.
· **Baby Boomers:** mujeres 38.1% y hombres 61.9 %
· **Generación X:** mujeres 53.3 % y hombres 46.7 %
· **Centennials o Z:** mujeres 69.5 % y hombres 30.5 %
. Millennials o Y: mujeres 57.1 % y hombres 42.9 %

Fuente: Dirección de Comunicación y Marketing.UTPL, 2020 octubre.

La tabla precedente nos sitúa en un contexto de adulto joven, mayoritariamente mujeres. En general, el 23 % tienen menos de 25 años y el 66 % está, entre los 25 y los 40 años. Es decir, nuestros alumnos, tienen una edad menor de 40 años en un 89 %, lo cual, nos sugiere que son personas,

que por la generación a la que pertenecen (centenials y millennials), conocen y utilizan la tecnología.

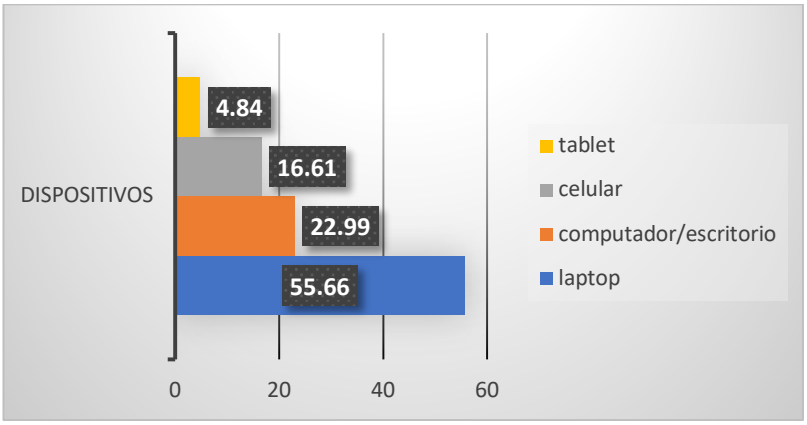
Otro aspecto a considerar, en este supuesto del uso de la tecnología, es la brecha digital existente en Ecuador con relación a otros países de la región, sólo el 37 % de los hogares cuenta con *Internet*. Esta brecha se hace más visible dentro del mismo país, entre las zonas urbanas 46 %, y las rurales 16% (INEC, 2018).

La brecha se acrecienta si tenemos en cuenta los diferentes quintiles de ingreso, únicamente el 13 % de los hogares del primer quintil cuentan con conexión a *Internet*, mientras que en el quintil superior se incrementa a un 62% (CEPAL, 2020).

Es de destacar, asimismo, que la brecha se acorta a través de la penetración de *Internet* por vía de los celulares, pues el 70 % de las personas entre 25 y 34 años cuenta con un celular inteligente (smartphone) (INEC, 2018), rango de edad en el que se sitúan la mayoría de nuestros alumnos. Las diversas alternativas de conectividad, aunque no tenemos datos recientes de la población en general, creemos se ha incrementado por el confinamiento provocado por el COVID-19, por la necesidad del teletrabajo y del propio estudio, tanto a nivel superior, como, en los niveles de educación básica y bachillerato.

En el caso de los alumnos de la MAD de la UTPL, un reciente estudio realizado en octubre 2020, por la Dirección de Tecnologías para la Educación, del Vicerrectorado de Modalidad Abierta y a Distancia, con una muestra representativa de 1653 encuestas contestadas, es decir el 5 % de la población total, nos confirma que el 95.22% de los alumnos dispone de un dispositivo digital. El tipo de dispositivo digital que utilizan se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Uso de dispositivos



Fuente: Dirección de Tecnologías para la Educación, del Vicerrectorado de MAD 2020 octubre.

Como se puede observar, el 55,66% dispone de una laptop para realizar sus actividades académicas, el 22,99% de un computador de escritorio, el 16,61% realiza dichas actividades desde un celular, y el 4,84% desde una tablet.

Así mismo, cuando se les pregunta si el dispositivo es de uso exclusivo o compartido, el 74,54% responde que es propio y 25,46% que es compartido.

Al analizar estos datos, interpretamos que los alumnos en su mayoría tienen la posibilidad de un dispositivo apropiado. El mayor problema que hemos observado, ha sido la falta de una conexión robusta a *Internet*, pero, a pesar de los problemas, todos han podido conectarse, tanto en el caso de las evaluaciones presenciales, como para la descarga de material y, en la entrega de los trabajos parciales a través de la plataforma. Es de señalar, que con el fin de alcanzar los objetivos propios de la modalidad a distancia, en los tiempos del COVID-19, se ha mantenido una cierta flexibilidad por parte de la Universidad; con la cual, los alumnos han podido hacer la entrega de los trabajos y evaluaciones, y tener el acceso a otros servicios.

Si bien es verdad, que se pretende llegar a todos los rincones del país y a colectivos que no tienen conectividad, o posibilidades de utilizar la tecnología de forma permanente, por su lugar de residencia, o por encontrarse en lugares donde la interacción se dificulta, como en el caso de los privados de libertad, comunidades alejadas de las ciudades, o en las islas; no se puede dejar de lado, las ventajas que las tecnologías nos ofrecen

para llegar con una educación de calidad a los alumnos, en especial para aquellos que más la demandan, es decir, las nuevas generaciones (Z e Y). Por eso, en los últimos años la UTPL ha implementado una serie de servicios y herramientas que facilitan la formación, pero no se ha olvidado de los sectores más desfavorecidos en el acceso a la misma, y se han mantenido o implementado diversas metodologias y materiales con el fin de hacer accesible a todos, una educación de calidad. Con todo ello, hemos visto los resultados favorables de la atención a los alumnos, y se han mantenido los niveles de calidad, en los tiempos desfavorables de la pandemia.

Adaptaciones e innovaciones necesarias para continuar con los procesos de la educación a distancia en los tiempos de pandemia

Normativa de obligado cumplimiento por la Universidad

Entre los ámbitos a citar en la innovación de la educación a distancia que impactaron fundamentalmente en los procesos generales y de evaluación por motivo de la pandemia del COVID-19, fueron las medidas que como Universidad debieron adaptarse por la emergencia sanitaria, derivadas de la situación y de la normativa que el gobierno y el Consejo de Educación Superior emitieron y que fueron de obligado cumplimiento. Entre ellos:

- El Acuerdo Ministerial (Ministerio de Salud Pública, 12 de marzo 2020) en el que se expide la declaratoria de Estado de Emergencia Sanitaria y para prevenir un posible contagio masivo en la población.
- Decreto Ejecutivo (Presidente Constitucional de la República, 16 de marzo 2020) que contiene la Declaratoria de Estado de Excepción por Coronavirus y Pandemia de COVID-19 en todo el territorio nacional.
- Acuerdo Ministerial (Ministerio de Trabajo 7 de abril 2020) con el cual se expide las "*Directrices para la Aplicación de Teletrabajo Emergente Durante la Declaratoria de Emergencia Sanitaria*"**.**
- Resolución del Consejo de Educación Superior (CES, 16 de marzo 2020), con la que se aprueba la suspensión del cómputo de todos los plazos y términos establecidos en los reglamentos y resoluciones

expedidas por el CES, así como en sus procedimientos, mientras dure el estado de emergencia sanitaria.

- La resolución del Consejo de Educación Superior (CES, 25 marzo 2020), normativa transitoria, que tiene por objeto garantizar el derecho a la educación de los estudiantes de las instituciones de educación superior (IES), debido al estado de excepción que rige en el territorio nacional.
- La resolución del Consejo de Educación Superior (CES, 30 de abril 2020), tiene por objeto, igualmente, garantizar el derecho a la educación de los estudiantes de todas las instituciones de educación superior (IES), debido al estado de excepción decretado por la emergencia sanitaria que rige en el territorio nacional y da la libertad de iniciar los periodos académicos en fechas distintas de las establecidas en el Reglamento de Régimen Académico (RRA, 2019), y con recomendaciones para la implementación de la modalidad virtual por emergencia. Asimismo, las IES podrán modificar las horas asignadas a los componentes de aprendizaje.
- Ley Orgánica de Apoyo Humanitario para combatir la crisis sanitaria derivada del COVID-19 (Registro Oficial Suplemento 229 de 22-jun.-2020).
- La resolución del Consejo de Educación Superior (CES, 15 julio 2020), Igualmente complementa las disposiciones dadas anteriormente, para implementar la modalidad virtual, y el fomento de alianzas entre instituciones. De igual forma menciona, que se podrá llevar a cabo el aprendizaje práctico experimental, a través de recursos y herramientas telemáticas virtuales en determinadas carreras.
- Resolución del Consejo de Educación Superior (CES, 07 octubre 2020) sobre la actualización de la normativa y codificación de la misma.

La Universidad a su vez, emitió y consideró la siguiente normativa:

- La Resolución del Consejo Superior (UTPL, 11 junio 2020), en la que se aprueba la Política General de Actuación General por Coronavirus y Pandemia de COVID-19.
- Instructivo de Unidad de Titulación Especial y Unidad de Titulación de la UTPL (UTPL, 18 diciembre 2018).
- Protocolo de actuación administrativa por emergencia sanitaria por el COVID-19 (UTPL, 01 junio 2020).
- Protocolo de actuación académica por emergencia sanitaria por COVID-19, cuyo objetivo fue: *Establecer las condiciones para garantizar el cumplimiento de los planes académicos y la continuidad de los estudios, a fin de no afectar los derechos e integridad de los estudiantes, preservando la rigurosidad académica, durante el estado de emergencia sanitaria y estado de excepción declarados en el territorio nacional, así como, por las restricciones derivadas de la pandemia por COVID-19* (UTPL, 24 abril 2020).

Estos protocolos de obligado cumplimiento se aplican actualmente en las diferentes carreras y programas ofertados por la UTPL en las distintas modalidades.

Los Vicerrectorados Académicos y el de Modalidad Abierta y a Distancia, emitieron las normas transitorias correspondientes, con el fin de poner en práctica las mencionadas reglamentaciones y llevarlas a cabo en los procesos afectados y desde los componentes de aprendizaje en contacto con el docente, práctico-experimental, y de aprendizaje autónomo, en las diferentes carreras y en los programas de posgrado; con el fin de flexibilizar el proceso de enseñanza aprendizaje, atendiendo a las particularidades de cada modalidad de estudio.

En especial esta normativa, en el caso de la Modalidad Abierta y a Distancia, se centró en los aspectos del teletrabajo de profesores, administrativos y personal de servicio, tanto de la sede de Loja, como de los centros de apoyo de todo el territorio nacional y de los centros del exterior.

A su vez, se emite las normas correspondientes, en relación a los alumnos, entre ellas, como se ha comentado, la flexibilización: de los tiempos de

matrícula, entrega de documentación, de las jornadas de trabajo presenciales en el ingreso a la universidad, jornadas de formación humanística, seminarios de fin de carrera; y en especial, para las evaluaciones presenciales, que en esta ocasión serían virtuales, y las normas para la realización de los prácticum y las defensas de trabajos de titulación o exámenes complexivos.

Se ajustaron los correspondientes calendarios y se flexibilizó la entrega de las actividades, así como, los ámbitos económicos y la concesión de un mayor número de becas.

En casos excepcionales, en los cuales, el estudiante contagiado por COVID-19 desarrolló un cuadro grave de la enfermedad, pudo solicitar el retiro del período académico ordinario en el cual se matriculó; con la correspondiente devolución económica según las políticas financieras establecidas.

Mayor virtualización en la educación a distancia: acciones implementadas

A continuación se describen los ámbitos del modelo educativo que han sufrido alguna modificación en virtud de la migración necesaria de los elementos de mayor presencialidad, a la virtualidad.

En el acceso y la nivelación de los alumnos nuevo

Para el acceso y la nivelación de los alumnos nuevos se considera unas jornadas de orientación general a la modalidad a distancia, familiarización con el entorno virtual, y de orientación a su carrera. Este componente era presencial, pues se veía muy conveniente al ser el primer contacto de los alumnos con la Universidad. Pero, de forma imprescindible y urgente, hubo que adaptarse a una virtualidad llevada a cabo a través de un webinar de convocatoria general “Mi primer encuentro con la U”, la virtualización de los materiales, elaboración de manuales (para alumnos y profesores) y las sesiones de pequeños grupos simultáneos por videoconferencia, con la formación previa de los profesores e información oportuna a los alumnos.

Jornadas de formación humanística

De igual forma, que las jornadas iniciales de orientación, se transformaron en jornadas on-line a través de conexiones y trabajos por el entorno virtual de aprendizaje y sesiones de videoconferencia.

Planificación del Prácticum (Prácticas preprofesionales)

En virtud de las restricciones derivadas de la pandemia por COVID-19, se consideró la situación de dificultad de movilización y el distanciamiento social. Por lo que podrían realizarse, con la identificación, desde las distintas carreras, de las acciones correspondientes; para adaptarlas en cuanto fuera posible a la planificación inicial planteada, y que los alumnos pudieran alcanzar de forma efectiva los resultados de aprendizaje determinados en el plan curricular, manteniendo el número de horas según cada nivel aprobado en el mismo. Una vez definidas las adaptaciones se socializaron a los estudiantes a través de las aulas del Entorno Virtual de Aprendizaje. En las carreras que fue posible, realizaron las prácticas bajo la dinámica de los convenios establecidos, haciendo uso de la modalidad virtual o de tecnologías interactivas multimedia y entornos virtuales de aprendizaje, a través de plataformas digitales, medios telemáticos, redes sociales u otros medios de comunicación. Hemos de destacar las prácticas realizadas a través de un *mundo virtual* en una sala de audiencias, en un ambiente inmersivo, en el que los estudiantes de Derecho identificados con un avatar pudieron desarrollar sus prácticas con diferentes tipos de juicios, dependiendo de la estrategia definida por el docente. O los alumnos de Administración de Empresas a través de *realidad extendida* que realizaron sus prácticas preprofesionales desde un staff diseñado, para desempeñar en tiempo real, ciertas funciones de un departamento de Relaciones Públicas.

Como en todos los ámbitos, se mantuvieron *criterios de flexibilidad* en cuanto a los plazos de ejecución, e incluso de retiro de la materia cuando al alumno le fue imposible realizar los aspectos prácticos.

Los seminarios de fin de carrera

Son fundamentales en las carreras de educación, ya que en ellos se realizaban prácticas y demostraciones educativas, consideradas de vital

importancia en su aspecto presencial y a desarrollarse en la sede de Loja, siendo las mismas un momento de integración de los alumnos de estas carreras. De igual forma, hubo que transformarlos en virtuales, desarrollando planes educativos, experiencias por videoconferencias y seguimiento de las demostraciones por estos medios.

Defensa de trabajos de titulación, exámenes complexivos de fin de titulación e incorporaciones de los alumnos (acto de toma de juramento y entrega de título).

De igual forma eran presenciales y se tuvieron que reglamentar todos los procesos para que fueran virtuales, previendo las circunstancias que podían darse por parte de los alumnos y de los profesores, así como, en la constitución de los tribunales para las defensas de los trabajos a través de videoconferencias y herramientas virtuales.

En general se tuvieron que realizar muchas *capacitacitaciones* para la adaptación, tanto de los alumnos, como administrativos y profesores; a través, de sesiones concretas de videoconferencias y de otras herramientas telemáticas, a la vez, que la organización de sesiones masivas con webinar por facebook live, youtube y otros medios.

Hemos de destacar la labor realizada para las comunicaciones a través de las *redes sociales*, e-mail, WhatsApp… desde estos medios se ha podido llegar a todos los alumnos de forma general, pero a la vez, hemos de destacar los problemas que se han dado en las diversas actividades, no sólo por la falta de conectividad, sino por la insuficiencia de la velocidad y latencia en la red, que han tenido que ser subsanadas con la flexibilidad en la entrega de trabajos o reprogramación de algunas actividades.

Adaptaciones para una menor conexión a *Internet*, en el transcurso del semestre académico

Atención especial a los grupos vulnerables

Un ámbito importante en el confinamiento fue la *atención especial a los grupos vulnerables*, pues hubo que atenderlos de forma especial, tanto a los que tenían ciertas discapacidades, como, a los que viven circunstancias

especiales en el exterior, o los privados de libertad, que pasaron a tener menos posibilidades de conectividad, que en circunstancias normales; por lo que la atención, en algunos casos, fue a través de materiales físicos (previa la petición del estudiante) y de considerar tiempos muy especiales para ellos, tanto en las evaluaciones presenciales como en los trabajos que debían entregar en cada materia.

Materiales offline

La diferencia de conectividad entre los estudiantes, llevó a pensar en la accesibilidad de todos, por ello se trabajó con los materiales interactivos propios, para que la conexión a *Internet* fuera sólo en momentos de enviar los trabajos, o para realizar las evaluaciones presenciales. Así, los que tuvieran dificultad en las conexiones permanentes, podían estudiar con los materiales descargados en sus dispositivos: computador, tablet… Este es un plan piloto implementado de momento en la carrera más numerosa (Derecho), con el fin de ayudar a la mayoría de los alumnos, y después continuar implementándolo en el resto de las carreras.

De la evaluación presencial en Modalidad Abierta y a Distancia a la evaluación en línea

Una gran preocupación en el ámbito específico de las evaluaciones ha sido la inseguridad de muchos usuarios, que utilizaban por primera vez la tecnología específica de las videoconferencias, por el tema de COVID19. Aunque este, no ha sido el principal problema, pues de forma general nuestros alumnos y profesores ya conocían y manejaban la tecnología en la mayoría de los casos; si se han producido incertidumbres al utilizarlas en un contexto diferente y de simultaneidad.

La ciberseguridad como ámbito crítico en todo el mundo era preocupante para las autoridades y responsables, sobre todo el control de las evaluaciones y el soporte de los sistemas; ya que en la organización ordinaria, todas las pruebas de evaluación, se daban de forma presencial en los diferentes centros de apoyo del país, a la misma hora y en los mismos días de forma simultánea, contando con el apoyo del profesorado.

Según la medidas que se adoptaron por la situación de pandemia, las evaluaciones se organizaron para que se dieran desde los domicilios particulares a través de la plataforma virtual, salas de videoconferencia controladas por un profesor y un sistema de control de asistencia. A través de las salas de videoconferencias se realizó durante la evaluación, el control y monitoreo de la identidad, comportamiento y actividades del estudiante y su entorno. La plataforma controló el tiempo de cada evaluación.

Aproximadamente 132.000 exámenes se tenían que tomar, según la distribución e información previa a los alumnos, en un fin de semana.

Indudablemente el nerviosismo de los alumnos por una primera experiencia de dar su examen de forma presencial virtual, en salas de videoconferencia, y la simultaneidad de la mayoría de los alumnos en las primeras horas programadas para los exámenes; hizo que el sistema colapsara y no respondiera como estaba programado. Por lo tanto, se tuvieron que aplazar las evaluaciones hasta estudiar las nuevas condiciones técnicas de la Universidad, y la previsible desconexión de los alumnos por su conectividad intermitente.

Fue un verdadero aprendizaje para el futuro inmediato y para el remoto. El prever todas las circunstancias y el tomar en cuenta determinadas medidas, con sus correspondientes planes de contingencia, hizo que las evaluaciones fueran planificadas para el nuevo evento de evaluación, con suficiente tiempo para atender a los alumnos que no habían podido realizar el proceso de evaluación, en ese primer intento. Entre otras medidas se aplicaron las siguientes:

- Se realizaron nuevas campañas informativas para los estudiantes, en las que se socializó las condiciones y requisitos para rendir las evaluaciones bimestrales y de recuperación. Además, se direccionó a los estudiantes a la página de consulta de horarios, establecida en https://servicios.utpl.edu.ec/calendario en donde se les dio a conocer el enlace personalizado de la sesión de videoconferencia, en el cual deberían ingresar en el día y horario establecido para la evaluación. En esta ocasión se vio necesaria la distribución y asignación de los horarios en dos momentos diferentes para cada

alumno, con posibilidades de más tiempo de conexión para prever las desconexiones intermitentes.

- La Universidad tuvo que considerar la utilización de otros servidores, así como, más salas de videoconferencia para disminuir el número de alumnos para el control por parte de cada profesor asignado. De igual forma hubo que prever salas de videoconferencia de apoyo para las incidencias de los alumnos y profesores por problemas de conexión u otras circunstancias, en las que atendieron, permanentemente, administrativos, personal informático y docente.
- Se implementa una herramienta para la identificación rápida de los alumnos presentados a la evaluación, así como, para el procesamiento de las incidencias surgidas y para la entrega de los códigos de asistencia, dados a cada alumno.
- Como orientación a los alumnos, y previo a la contestación de los exámenes, se añadió un texto de instrucciones para los mismos, el cual les fue entregado antes de comenzar el examen, además, de las indicaciones dadas por los profesores responsables de cada sala de videoconferencia con la observación del documento de identidad. Dichas orientaciones, como veremos a continuación, contenían el compromiso ético de los alumnos y debían ser aceptadas por los mismos antes de tener acceso a sus evaluaciones.

Entre las instrucciones dadas en la plataforma se consideró importante advertir de los siguientes aspectos:

No está permitido que otra persona esté cerca de usted durante el examen.

Verifique que consten todas las evaluaciones que le corresponden.

Está prohibido el uso de material que no corresponda al proceso.

El tiempo máximo de la evaluación es de 60 minutos por cada evaluación. Considere la hora de cierre en cada jornada.

No deberá apagar, tapar o bloquear la webcam en ningún momento hasta la finalización del examen.

Si tiene algún inconveniente informe al profesor evaluador.

Todo acto de deshonestidad académica bajo este proceso de evaluación remota, será sancionado con la suspensión inmediata del examen. Adicionalmente, estas conductas serán analizadas y caracterizadas como faltas leves, graves y muy graves, y podrán dar inicio a un proceso sancionatorio de conformidad con la Ley, reglamentos y normativa interna vigente, la misma que puede ser consultada en la página de Procuraduría de la UTPL.

Como evidencia de presentación y buen comportamiento, observado por los profesores, se entregaba a los alumnos, como ya hemos mencionado, un código de presentación.

De forma concreta para los *exámenes complexivos*, que dan opción a la titulación de los alumnos, o en la *disertación del trabajo de titulación*, se dieron además otras indicaciones específicas:

- El docente supervisor informa de cualquier acto o conducta que pudiera considerarse como deshonestidad académica realizado por el estudiante durante el examen complexivo. En estos casos el docente suspenderá la rendición del examen y emitirá el informe respectivo para el inicio del proceso disciplinario correspondiente.
- De igual forma, que, en los exámenes de las materias de carrera, según las normas dadas por Secretaría General, debieron tomar las precauciones necesarias para verificar la identidad del estudiante en el momento de la presentación o disertación de trabajo de titulación o examen complexivo. El estudiante, sin excepción alguna, debió presentar la cédula de identidad o pasaporte como documento habilitante para este efecto, en el día y hora que fue convocado, y debió cumplir con todos los requisitos que le fueron solicitados para garantizar su identidad al inicio y durante el proceso.
- En caso de que el estudiante tuviera problemas de conectividad, se suspendió el grado y se lo convocó en una nueva fecha. Si la falla de conectividad fue por parte de alguno de los miembros de tribunal, el

grado pudo continuar con la presencia de hasta dos miembros del tribunal, si el presidente de este, lo consideró pertinente.

Estos fueron algunos de los aspectos con los que se intentó que el proceso de evaluación responda a una seriedad a través de la identificación de los alumnos y de las normas éticas de comportamiento para evitar los posibles intentos de fraude en una situación que podría entenderse como más dificil de controlar.

No es trivial para la credibilidad del sistema, el control de las evaluaciones presenciales, aspecto que preocupa a la mayoría de las universidades serias, que han acometido estos procesos de evaluación de forma virtual. Por eso, es preciso, el trabajo conjunto de los distintos países e instituciones, para hacer frente a la posibilidad de vulnerabilidad de nuestros sistemas. El cómo operamos, la capacidad de respuesta a un ataque, y cómo la legislación puede responder a dichos aspectos, tanto en la protección de datos, la calidad del software, los controles criptográficos, así como, en los ámbitos de la propiedad intelectual, es un tema universal que se debe acometer colegialmente.

Discusión y conclusiones

Después de la amplia experiencia que ha proporcionado la situación de pandemia, la Universidad en su Modalidad Abierta y a Distancia debe reflexionar sobre ella misma: ¿Será necesario retomar las actividades presenciales? ¿Las retomaríamos de la misma forma? ¿Podrían ser también con un componente híbrido como se señala para las modalidades presenciales? ¿Se puede hablar de calidad después de casi un año de experiencia?.

Un aspecto relevante que deja el tiempo de confinamiento ha sido la valoración de la virtualidad por todos los sectores, en especial del educativo, al haberse incorporado las instituciones, de una manera o de otra, a las diferentes formas de educación a distancia. Todas han tenido que adaptarse y repensar hacia dónde van, viéndolo como un ámbito necesario después de la situación, que ha originado la reflexión de todas las instancias, pues no se tenía tan clara la actuación ante una situación de emergencia con

los recursos que cada institución tenía, y por supuesto la reflexión sobre el futuro educativo y las lecciones aprendidas.

En relación a la MAD, en primer lugar, se ha llegado a la conclusión de que nunca se había pensado que seguian existiendo muchos componentes presenciales, y mucho menos, se había planteado la posibilidad de cambiar alguno de ellos. En segundo lugar, se han valorado más en algunos casos; y en otros, se ha aprendido, que las dificultades que presenta lo virtual, tanto en alumnos, como en profesores, se pueden subsanar, sin tanto esfuerzo; pues se pueden tener varias alternativas. Por parte de los alumnos pensamos que también han visto las ventajas de lo virtual, aunque en algunos casos demanden lo presencial, sobre todo en la atención personal en los requerimientos administrativos.

Una de las alternativas, ante la dificultad de la conexión permanente, o las intermitentes conexiones en determinados sectores, se presenta la opción de los contenidos offline, ya puesta en marcha en una carrera. El offline puede ser parte de la solución, completándola con espacios que tengan un buen *Internet* en momentos concretos, por ejemplo, para enviar los trabajos o en los momentos de las evaluaciones presenciales.

Es cierto que la interacción con el profesor, y entre alumnos, se vería afectada a la hora de participar en los foros, chats u otras actividades síncronas, pero no es menos cierto que esa realidad es la que ya están viviendo y los estudiantes han buscado la forma de no perder estos contactos. La Universidad por su parte ya ha solucionado el problema, pues para cada actividad síncrona diseñada, el profesor debe presentar una actividad alterna para los alumnos, que no se pueden conectar sincrónicamente.

La mayor preocupación siguen siendo las evaluaciones presenciales, pero se ve conveniente potenciar más los ámbitos de la evaluación continua formativa y sumativa para no dar un peso muy alto a la evaluación presencial.

Otros aspectos a considerar es que quizás dichas evaluaciones puedan mantenerse, como se han realizado en los últimos semestres, con algunos ajustes; pues una vez implementados los requerimientos tecnológicos puede resultar más económico, tanto al alumno, como a la propia Universidad. Es conveniente considerar que, salvo que la legislación cambie, en tiempos normales, se exige al menos una evaluación presencial al semestre.

Considerando que la legislación, en el caso de Ecuador, continúe como hasta el momento en tiempos normales; la Universidad tiene un margen de posibilidades de suprimir dos evaluaciones presenciales al semestre, ya que se tenían dos, más la de recuperación. Podría ser una oportunidad, continuar haciendo dos de las evaluaciones presenciales, como en el tiempo de pandemia, controladas desde la videoconferencia y los distintos sistemas implementados, y en el caso de alguna dificultad por parte de los alumnos se pueden implementar ayudas de conexión desde los centros de apoyo; y mantener, una sola evaluación presencial al semestre, según dispone la legislación.

Como ha sido necesario desarrollar múltiples herramientas informáticas para llevar a cabo las prácticas preprofesionales y de vinculación, se podría decir que se ha solucionado, en gran parte, alguno de los problemas que se tenían en tiempos previos a la pandemia, ya que muchos alumnos al trabajar, les resultaba difícil vincularse a otras empresas para realizar prácticas concretas de su carrera. Ello motiva a seguir desarrollando nuevas soluciones informáticas que puedan hacer más asequibles las prácticas preprofesionales o de vinculación.

Otro de los ámbitos que la pandemia ha descubierto es la necesidad de potenciar nuevas carreras, en especial de ciclo corto, por la urgencia de implementación de nuevas fuentes de trabajo.

También es momento para la reflexión en orden al personal docente y administrativo, en el sentido de que el teletrabajo ha sido en muchos casos, beneficioso para tener menores gastos de transporte, y en especial por el hecho de poder atender mejor a su familia. Se puede prever una jornada presencial reducida, que se combine con el teletrabajo, en lo que falte a la jornada laboral. Lo que puede beneficiar en la mayoría de los casos, a los trabajadores y a la Universidad.

Lo que queda claro es que toda situación de dificultad, debe dejar múltiples enseñanzas y posibilidades de innovación, de cara a la mejora de los procesos.

Referencias

Acuerdo Ministerial (2020). N.126-2020 Registro Oficial No 160 (Ministerio de Salud Pública, 12 de marzo.

Acuerdo Ministerial (2020). *Directrices para la Aplicación de Teletrabajo Emergente Durante la Declaratoria de Emergencia Sanitaria"*. Ministerio de Trabajo, No. MDT-2020-076 publicado en el Registro Oficial No. 178, con fecha martes 7 de abril del 2020.Decreto Ejecutivo (2020). Presidente Constitucional de la República, 16 de marzo.

CEPAL (2020). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los impactos del COVID-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45938/4/S2000550_es.pdf.

De Rivas, R., Correa, C., Alvarado, D., y Minga, R. (2015)- *Modalidad Abierta y a Distancia – Construyendo su historia.* UTPL Loja Ecuador.

INEC (2018). *Encuesta nacional multipropósito de hogares 2018. Tecnologías de la información y comunicación.* Instituto Nacional de Estadística y Censos. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2018/20182_Principales_resultados_TIC_Multiproposito.pdf.

OREALC-UNESCO Santiago (2020). *Aportes para una respuesta educativa frente al COVID-19 en América Latina.* Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, junio.

Registro Oficial (2020). *Ley Orgánica de Apoyo Humanitario para combatir la crisis sanitaria derivada del COVID 19.* Suplemento 229, 22-jun.

Resolución CES (2020). RPC-SE-02-No.026-2020 del 16 de marzo, Consejo de Educación Superior.

Resolución CES (2020). RPC -SE-03-Nro. 046-2020 del 25 de marzo, Consejo de Educación Superior.

Resolución CES (2020). RPC -SE-04-Nro. 056-2020 del 30 de abril. Consejo de Educación Superior.

Resolución CES (2020). RPC SO-16 Nº 330-2020 15 de julio, Consejo de Educación Superior, publicado en la Gaceta Oficial del CES el 25 de agosto de 2020.

Resolución CES (2020). RPC-SO22 No487-2020 del 07 de octubre, Consejo de Educación Superior.

RRA (2019) Reglamento de Régimen Académico RPC-SO-08-N.111-2019 del 21 de marzo. Consejo de Educación Superior.

RRA (2020). Reforma al Reglamento de Régimen Académico RPC-SO-16-Nº331-2020. del 25 de agosto. Consejo de Educación Superio.

UNESCO (2020). *Exámenes y evaluaciones durante la crisis de la Covid-19: prioridad a la equidad.* (10 de abril) https://es.unesco.ORG/news/examenes-y-evaluacuiones-durante-crisis-de--covid19-prioridad-equidad.

UTPL (2018). *Modelo educativo institucional.* Resolución Rectoral Código VAC_RR_8_2018_VO1. UTPL.

UTPL (2020). *Protocolo de actuación administrativa por emergencia sanitaria por el COVID-19* del 1 junio 2020). Código: VAD_PC_13_2020_V1.

UTPL (2020). *Protocolo de actuación académica por emergencia sanitaria por COVID-19*, 24 abril 2020.

UTPL (2020). *Instructivo de Unidad de Titulación Especial y Unidad de Titulación de la UTPL*, 18 diciembre 2018.

UTPL (2020d). *Política General de Actuación General por Coronavirus y Pandemia de COVID-19*. No. 602.656.2020. Consejo Superior, 11 de junio.

María Josefa Rubio Gómez

Es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España).

Actual Vicerrectora de Modalidad Abierta y a Distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) Ecuador

Directora Adjunta del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED).

Prorrectora de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra (2010/abril 2020).

Ha sido Directora General de la Modalidad Abierta y a Distancia de la UTPL 1997/2010) y profesora en dicha modalidad en grado y posgrado.

Directora del Centro Asociado de la UNED en Baleares y responsable del COIE (1988/1997).

Colaboró con el Grupo de Expertos en el Proyecto del: "Centro Virtual" auspiciado por el BID y en diversos Proyectos ALFA y Erasmus Mundus de la Comisión Europea.

Editora General de la Revista AXIOMA (2010/2020). Exdirectora Adjunta de Gestión de la Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED -AIESAD).

Ha sido par evaluador por diversas agencias nacionales.

Tiene diversas publicaciones individuales y colectivas en educación a distancia, calidad y orientación educativa.

Ponente en numerosos congresos, simposios, seminarios y conferencias nacionales e internacionales.

Calidad de la educación en la Universidad Nacional Autónoma de México durante la Pandemia

Dr. Jorge León Martínez
Dr. Tomás Bautista Godínez
Mtro. Ricardo Arroyo Mendoza
Mtra. Edith Tapia Rangel
Dr. Melchor Sánchez Mendiola

Resumen

En este capítulo se describe un panorama de las actividades que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha realizado para mantener la calidad de la educación media superior y superior, antes y durante la pandemia. El cuidado que la Universidad ha tenido en el diseño y operación de sus planes y programas educativos se refleja en el alto porcentaje de éstos que cuentan con acreditaciones emitidas por organismos nacionales y en su reconocimiento internacional. La calidad educativa de esta casa de estudios es producto de una responsabilidad ética colegiada, que valora la expansión de las consecuencias de las acciones presentes para mejorar el futuro a partir de la educación; sobre ello, se ha hecho una revisión documental exploratoria para ofrecer algunas evidencias significativas y visibles.

Frente a la pandemia por coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19) y el cierre físico de instalaciones, el plan de contingencia que ha seguido la UNAM para la continuidad de sus tareas se encuentra conformado por el cuidado de la salud, la educación formal y no formal, la justicia social, la orientación continua y la integración institucional, entre otros componentes. La comunidad universitaria se mantiene activa a un ritmo diferente al que estaba acostumbrada hasta antes de la pandemia; frente a este acontecimiento, que ha provocado fisuras en nuestra vida actual, es necesario reflexionar sobre las estrategias necesarias para mantener la calidad educativa.

Antecedentes

La UNAM es una macrouniversidad latinoamericana pública, laica, gratuita y promotora del humanismo; su historia se remonta al siglo XVI;

es una institución producto de diversos acontecimientos históricos y de cambios estructurales, como es el logro de la autonomía, en 1929; su calidad académica trasciende fronteras y se refleja en el ejercicio de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura.

El cuidado de la calidad educativa de la UNAM es producto de una responsabilidad ética colegiada, que valora la expansión de las consecuencias de las acciones presentes para mejorar el futuro[1]. Cada una de estas acciones es documentada y respaldada por evidencias en un ejercicio de transparencia. Tradicionalmente, se ha considerado que la Universidad integra dos sistemas educativos: el sistema presencial y el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED); este último se gestó a principios de la década de 1970, como Sistema Universidad Abierta (SUA), para atender, entre otras necesidades sociales, la cobertura educativa de esos años (Amador, 2012). En 1997 se creó el Programa Universitario en Línea (PUEL), base para la integración de la educación a distancia mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al Sistema Universidad Abierta, lo que conforma actualmente el SUAyED.

El compromiso de la UNAM sobre el cuidado de la calidad educativa no marca distinciones entre sus diferentes sistemas y modalidades; por esta razón, los títulos que otorga la institución no especifican el sistema o modalidad en la que el egresado realizó sus estudios. En general, la UNAM ofrece 129 carreras, 41 programas de posgrado y 42 de especialización. La matrícula asciende a 360883 alumnos, y participan 41332 docentes. En las modalidades abierta y a distancia que conforman el SUAyED, se cuenta con un bachillerato a distancia, 28 licenciaturas en modalidad abierta, 22 en modalidad a distancia, así como diversos programas de posgrado, entre los que se encuentran especializaciones, maestrías y doctorados. La modalidad abierta y a distancia de la UNAM atiende a 37314 alumnos de licenciatura, 226 de posgrado y 522 alumnos que cursan el bachillerato a distancia (UNAM, 2020).

1 Hacemos referencia a la categoría del cuidado de la calidad educativa en este escrito, idea complementaria al aseguramiento de la calidad. El aseguramiento sugiere una relación de cosificación, que invoca a la instrumentación de ciertos actos sobre los objetos, sin perturbaciones y acontecimientos azarosos, distante de lo que realmente sucede en el acontecer cotidiano. El cuidado, recuperado de la idea del "cuidado de sí" (Foucault, 2010), es una relación ética que procura la reflexión de nuestros actos en el ejercicio de nuestra libertad y, por lo tanto, del cuidado del otro.

Metodología

El proceso metodológico que se siguió para dar cuenta de las acciones universitarias que se han llevado a cabo antes y durante la pandemia, consta de una revisión documental, entrevistas abiertas, documentación de intervenciones de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), y una reflexión para la construcción de categorías de las acciones. A continuación, se enuncian las etapas del proceso:

- Reconocimiento de las estructuras que impulsan el cuidado de la calidad educativa, a partir de la responsabilidad ética colegiada de la Universidad.
- Identificación de las entidades de la Universidad que participan tanto en la gestión como en el cuidado de la calidad educativa, de las cuales se analizó la información sobre el trabajo que han emprendido para impulsar la calidad educativa, y también se revisó la información de la Agenda Estadística UNAM.
- Revisión documental sobre objetivos, estructuras, formas de operar y metodologías que utilizan organismos acreditadores mexicanos y extranjeros.
- Documentación de las acciones que ha emprendido la Universidad para la continuidad de sus funciones; se consultó la información publicada en la *Gaceta UNAM*, en el portal electrónico que creó la UNAM para difundir información sobre la pandemia[2], en los portales de las facultades y escuelas, y en la Dirección de Comunicación Social de la UNAM.
- Entrevistas a responsables de cinco escuelas y facultades, que cuentan con experiencia en educación a distancia o tecnológica, para identificar las estrategias educativas que impulsaron y las vicisitudes que han enfrentado.

2 https://covid19comisionunam.unamglobal.com/

A continuación, se desarrollará el contenido de este capítulo sobre el cuidado de la calidad de la educación superior en la situación extraordinaria ocasionada por la pandemia.

1. La autoevaluación en la UNAM

a. Nivel institucional

La Universidad cuenta con entidades internas que dan seguimiento a su desempeño académico; incluso realiza investigación para mejorar sus funciones sustantivas y mantiene su operación sobre la estructura del Consejo Universitario, máximo órgano de autoridad colegiada de la institución, enfocado, entre otras cosas, a mejorar continuamente sus actividades. La Ley Orgánica de la UNAM confiere a este órgano facultades para emitir las normas y disposiciones generales encaminadas a la mejora continua de la organización y funcionamiento de la institución (Oficina de la Abogacía General, 2018). Conforme a lo dispuesto por el Estatuto General, la UNAM cuenta con órganos colegiados por área de conocimiento, llamados Consejos Académicos de Área, que funcionan en pleno o en comisiones permanentes o especiales, entre las cuales se encuentran Planeación y Evaluación, Planes y Programas de Estudios, Personal Académico, y Difusión y Extensión (UNAM, 1962).

En 1997, la UNAM creó la Dirección General de Evaluación Educativa; "sus funciones esenciales comprenden servicios de evaluación educativa dedicados a las entidades, dependencias y programas de la institución, con el fin de que éstos dispongan de información e indicadores para orientar la mejora de los procesos educativos a su cargo" (UNAM, 2014). Actualmente, estas funciones fueron integradas a la CUAIEED, creada en junio de 2020; además, en la UNAM hay un área específica que se encarga de la evaluación institucional, creada en septiembre de 2008, denominada Dirección General de Evaluación Institucional, cuyo propósito es "contribuir a las tareas de planeación y evaluación institucionales de la Administración Central, las entidades académicas y las dependencias universitarias, a través de la realización de estudios, diagnósticos, análisis de información; elaboración de indicadores, y formulación de propuestas y recomendaciones, que apoyen

el diseño y la puesta en práctica de las políticas institucionales" (Dirección General de Evaluación Institucional, 2020).

Esta dirección observa de forma metódica y periódica a la UNAM dentro de una esfera de criterios y elementos que permiten regular y autoevaluar aspectos, como programas académicos, personal docente, matrícula, movilidad estudiantil y académica, apoyos a la investigación, emisión de patentes, financiamiento, y seguimientos de *rankings* universitarios; parte de su labor consiste en el seguimiento de indicadores institucionales a través del Sistema Integral de Información Académica (SIIA) y el Sistema sobre el Desempeño de Entidades Académicas (SIDEA)[3].

En 2015, la Dirección General de Planeación de la UNAM publicó por primera vez una serie de indicadores de desempeño, inherentes a la educación a distancia de la Universidad, con el fin de dar seguimiento y evaluar de manera profesional y objetiva los procesos y resultados de las acciones institucionales emprendidas (UNAM, 2015); éste es un trabajo que continuamente ha estado sujeto a cambios, porque las condiciones tecnológicas determinan la vigencia de algunos indicadores; se considera una guía para las entidades universitarias que imparten programas educativos a distancia, y está conformado por seis dimensiones en las que se distribuyen 59 indicadores, con una mayor concentración en la categoría Alumnos.

b. **Nivel planes y programas de estudio**

Para la evaluación de planes y programas de estudio en los diferentes niveles: bachillerato, licenciatura (pregrado) o posgrado, las entidades académicas: escuelas, facultades, centros o institutos, se apoyan en los siguientes órganos o dependencias:

- El Consejo de Evaluación Educativa (CEE), creado en 2012, tiene como propósito "promover en la UNAM el análisis y la aplicación

3 http://www.dgei.unam.mx/hwp/sistema-integral-de-informacion-academica/
http://www.dgei.unam.mx/hwp/sistema-sobre-el-desempeno-de-entidades-academicas-sidea/

de conocimientos y experiencias fundamentadas en evidencias relacionadas con la medición y la evaluación de los procesos educativos" (Consejo de Evaluación Educativa de la UNAM, s. f.).

- La Dirección de Evaluación Educativa (DEE) de la CUAIEED, que tiene por objetivo "proponer los marcos de referencia, programas, métodos y estudios de evaluación que permitan a la UNAM cumplir con sus fines sustantivos" (Dirección de Evaluación Educativa, s. f.).
- El Consejo Asesor del SUAyED, órgano colegiado que…

> "… opina sobre el establecimiento del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia. Asimismo, emite opinión fundamentada sobre las bases psicopedagógicas del modelo educativo en el marco de la modalidad y las metodologías de evaluación tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como del uso pedagógico de las tecnologías digitales de los programas y proyectos en las modalidades abierta y a distancia" (Consejo Asesor del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, s. f.).

- Estos procesos permiten evaluar continuamente la calidad de la educación, revisando el diagnóstico y pertinencia de los programas de estudio, la vigencia de los objetivos y perfiles profesionales conforme a las necesidades cambiantes de la sociedad.

2. La evaluación en la UNAM

a. Modelos propios para la autoevaluación

En los últimos años, la Universidad, a través de la Dirección General de Planeación, ha creado diversos instrumentos de evaluación institucional para apoyar a las entidades académicas en el ejercicio de su correcto funcionamiento. En este marco de la autoevaluación se han desarrollado diferentes instrumentos, entre los que se encuentran:

- El Catálogo de Indicadores para evaluar la calidad de la Gestión Universitaria (2019)4.
- El Catálogo de Indicadores de desempeño para escuelas y facultades de educación superior de la UNAM (2018)[5].
- El Catálogo de Indicadores de desempeño para el bachillerato de la UNAM (2018)[6].
- Indicadores de desempeño para la educación superior a distancia (2018)[7].

Estos esfuerzos integran la visión de diferentes agentes que se encuentran involucrados con el quehacer académico, que hacen posible la homologación y la estandarización de la información, para tomar decisiones basadas en evidencias, lo que nos permite dar seguimiento y evaluar los resultados de las acciones, producto de la vida colegiada de la Universidad.

b. Modelos nacionales para la acreditación

Para el ejercicio de las evaluaciones externas, las entidades académicas de la UNAM obtienen sus acreditaciones nacionales a través de organismos como el Consejo para la Acreditación de Educación Superior Asociación Civil (COPAES), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología PNPC-CONACYT.

El COPAES es una asociación civil, sin fines de lucro, que actúa como una instancia autorizada por el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para conferir reconocimiento formal y supervisar a organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos del tipo superior, que se imparten en México, en cualquiera de sus modalidades (escolarizada, no escolarizada y mixta). El COPAES es el principal órgano mexicano

4 https://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/CatalogoIndicadoresEvaluarCalidadGestion-2019.pdf
5 https://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/IndDesFyE_2018nov.pdf
6 https://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/IndDesBach_2018nov.pdf
7 https://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/IndDesSUAyED-2018nov.pdf

responsable de la acreditación de programas educativos de nivel superior; informa a la sociedad y a los empleadores sobre los programas de calidad y las instituciones que los imparten, lo anterior "permite al gobierno y a las autoridades educativas destinar recursos a las mejores instituciones, al tomar en consideración la calidad de los mismos" (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C., 2016). Por su parte, las instituciones educativas adquieren el compromiso de mejorar sus programas educativos atendiendo las recomendaciones que emiten los organismos acreditadores, esto se traduce en reconocimiento público y en el acceso a otros beneficios con incidencia en una mejor sociedad. Las etapas del proceso de acreditación son las siguientes: solicitud, autoevaluación, evaluación externa, dictamen y seguimiento para la mejora continua. Los criterios que conducen el proceso incluyen: pertinencia, suficiencia, idoneidad, eficacia, eficiencia, y equidad. Actualmente, son 30 los Organismos Acreditadores (OA) que poseen el reconocimiento del COPAES para realizar el proceso de acreditación de los Programas Académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) son una Asociación Civil, sin fines de lucro, dedicada al aseguramiento de la calidad de los programas educativos y de la educación superior (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2018), conformada por nueve comités en donde participan académicos de diferentes instituciones educativas del país; cuenta con una metodología e instrumentos específicos para cada tipo de enseñanza: presencial, a distancia y mixta. Los ejes que conforman su metodología son los siguientes: Fundamentos y condiciones de operación, Currículo específico y genérico, Tránsito de los estudiantes por el programa, Resultados y Personal académico y de apoyo (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2018).

El Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) es un organismo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT), encargado, desde 1991, de realizar evaluaciones sobre los programas de posgrado en México, las cuales buscan "fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, para incrementar las capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación del país, que incorporen la generación y aplicación del conocimiento como un recurso para el desarrollo de la sociedad y la atención a sus necesidades,

contribuyendo así a consolidar el crecimiento dinámico y un desarrollo más equitativo y sustentable del país" (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Becas y Posgrados, s. f.). Este programa atiende a posgrados presenciales, a distancia y mixtos, especialidades médicas, y posgrados con la industria. El reconocimiento de la calidad "se lleva a cabo mediante rigurosos procesos de evaluación por pares académicos, y se otorga a los programas que muestran haber cumplido los más altos estándares de calidad y pertinencia" (ibíd.).

Las escuelas, facultades, centros e institutos de la UNAM solicitan voluntariamente a los organismos acreditadores la evaluación de sus programas de estudio, apegándose a los procesos de evaluación y seguimiento sistemático que les requieran, para conocer la calidad de sus programas, egresados y procesos. De acuerdo con la Agenda Estadística 2020 de la UNAM, el 85% de sus carreras (pregrado) están acreditadas o en proceso de acreditación, mientras que un 88 % de sus programas de posgrado se encuentran en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC-CONACYT) (UNAM, 2020).

c. Modelos internacionales para la acreditación

Los programas de estudio de la Universidad han sido evaluados permanentemente por diversos organismos internacionales. La entidad académica solicitante inicia el proceso, contactando al organismo acreditador y dando aviso a la CUAIEED, posteriormente se organiza y prepara para cubrir los indicadores solicitados, y finalmente obtener su certificado de acreditación. La CUAIEED, a través de la Dirección de Evaluación Educativa, apoya principalmente en los siguientes rubros: asignar recursos para el proceso de acreditación, elaborar estudios especializados y colaborar en la documentación institucional necesaria, asesorar a las entidades en todo su proceso, y finalmente, resguardar expediente sobre la acreditación. En agosto de 2014, la Dirección General de Evaluación Educativa desarrolló la Guía de organismos internacionales de acreditación, cuyo objetivo es "proveer información a las autoridades de las entidades y los programas de la UNAM, sobre los procesos de acreditación internacional" (Dirección General de Evaluación Educativa, 2014). En esta guía se encuentra información de los organismos: manuales, criterios y datos de contacto, categorizada en

organismos internacionales de acreditación por vertiente disciplinaria, organismos internacionales de acreditación de programas de educación en línea y a distancia, y consorcios regionales e internacionales de acreditación.

A continuación, se mencionan dos ejemplos enfocados a los programas de educación a distancia o en línea: el bachillerato UNAM y las licenciaturas de la Facultad de Contaduría y Administración.

El bachillerato a distancia de la UNAM estuvo recientemente sujeto a un proceso de evaluación, con el fin de asegurar la calidad del programa académico (Bañuelos, 2019); se empleó la rúbrica de evaluación de cursos en línea OSCQR (*Online SUNY Course Quality Review*) del OLC (*Online Learning Consortium*), y los resultados permitieron hacer señalamientos concretos de mejora en cuanto a la integración de comunidad y accesibilidad de las asignaturas. La OSCQR tiene por objetivo garantizar que todos los cursos en línea cumplan con los estándares de accesibilidad y diseño instruccional de calidad, y que se revisen, actualicen y mejoren de manera regular y sistemática para reflejar las pautas del campus y las prácticas efectivas en línea basadas en investigaciones (OSCQR, n.d.)[8].

A nivel licenciatura (pregrado), la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM inició en 2020 la última acreditación internacional para las modalidades abierta y a distancia, la cual se lleva a cabo con el órgano acreditador Consejo de Acreditación en Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en la Educación Superior de Latinoamérica (CACSLA), para evaluar las carreras de Administración, Contaduría e Informática, en sus dos modalidades: abierta y a distancia. Para este proceso se cubrieron los 327 indicadores organizados en 19 estándares (categorías) en la modalidad abierta, y 202 indicadores organizados en 10 estándares (categorías) en la modalidad a distancia. Asimismo, se contó con un coordinador general y 18 evaluadores internacionales (tres evaluadores por carrera/modalidad). Una vez concluido el proceso de evaluación externa por parte de los pares evaluadores, se espera el dictamen de acreditación y el seguimiento a la mejora continua, basada en las recomendaciones.

Contar con evaluaciones de agentes externos, como el COPAES, los CIEES y, más aún, los organismos internacionales, propicia que las instituciones

8 Traducción propia.

educativas permanezcan atentas a las acciones educativas donde converge la población estudiantil, docente, las estructuras administrativas para lograr una educación integral de calidad que se refleje en mejores condiciones de bienestar. Frente a la mirada de otros, la reflexión institucional es obligada, desde donde es posible vislumbrar ejercicios innovadores para transformar y mejorar el quehacer académico.

3. Acciones de la UNAM frente a la pandemia

a. Plan de contingencia

La UNAM cuenta con un *Plan de contingencia para la emergencia sanitaria*, que se puso en marcha en marzo de 2020, previamente al cierre de las instalaciones físicas. Los elementos que lo constituyen son los siguientes:

- El portal *Campus Virtual*, que sirve de apoyo y referencia a la planta académica y a la comunidad en general. Integra información de apoyo docente, accesos directos a herramientas digitales, tutoriales e infografías[9].
- Tecnologías de acceso libre y de licenciamiento, que la UNAM dispone para la impartición de clases remotas de emergencia.
- Libertad de las entidades académicas y sus profesores para decidir la forma en que se imparten las clases remotas de emergencia, utilizando las estrategias y tecnologías pertinentes. Se consideraron tres escenarios para situar al docente, de acuerdo con su experiencia y posibles necesidades.

  » Si el profesor utiliza tecnología para impartir sus clases a distancia, de forma propia o institucional, se promueve la continuidad.

9 https://cuaieed.unam.mx/campus_virtual

- Si el profesor cuenta con competencias básicas de uso de tecnología, se le sugiere utilizar una aplicación que integre de forma sencilla diferentes herramientas para impartir su clase.
- Si el profesor utiliza herramientas tecnológicas en sus actividades cotidianas, se le sugiere incorporarlas en su práctica docente.

- Apoyo a las entidades académicas con estrategias y tecnologías para la formación, asesoría y acompañamiento tecnológico; entre éstas se encuentran:

  - Desarrollo de documentos de apoyo: guías, infografías o videotutoriales.
  - Seminarios web sobre temas pedagógicos y tecnológicos.
  - Cursos en línea.
  - Cursos Masivos Abiertos en Línea (MOOC)-Coursera para la UNAM.
  - Asesorías a través de diversos medios.
  - Apoyos tecnológicos: configuración de máquinas virtuales, apoyo para configuración de GSuite, y apoyo para configuración de Moodle y *plugins*.

- Cada entidad académica coordina y apoya a sus profesores, considerando las siguientes acciones:

  - Notificar y coordinar a sus profesores.
  - Coordinar actividades con las dependencias especializadas.
  - Asesorar a sus profesores a través de los grupos de trabajo y medios que definan.

b. **Campus Virtual**

La UNAM desarrolló, a principios de 2020, un portal de servicios denominado *Campus Virtual*, como una respuesta institucional para trabajar en línea y permitir la continuidad de la vida académica y de las estructuras que la soportan. El Campus Virtual es un espacio para los profesores de la UNAM, que enriquece la actividad docente a través de recomendaciones académicas, contenidos educativos, orientación para el uso de las TIC, asesoría técnica y capacitación, con el fin de apoyar principalmente a la planta académica en esta situación extraordinaria y avanzar en la transformación digital.

En relación con el Campus Virtual, el 25 de marzo de 2020 se emitió el siguiente comunicado:

> La Rectoría, a través de la Secretaría de Desarrollo Institucional, ha organizado el trabajo de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), y de la Dirección General de Tecnologías de la Información y Comunicación (DGTIC), para dar respuesta a los requerimientos actuales mediante este espacio integrador de servicios y recursos, que pueden utilizar todos los académicos y trabajadores de la UNAM.
>
> Dependiendo de las necesidades y competencias digitales, los usuarios pueden elegir alguna herramienta como Zoom, Google Classroom, Edmodo y Moodle, entre otras. También se pueden conocer y utilizar recursos educativos digitales de acceso libre para toda la comunidad universitaria, como: la biblioteca digital, el repositorio institucional los 80 cursos Aprendo +, los 97 cursos MOOC, las 941 Unidades de Apoyo para el Aprendizaje (UAPA), más de cinco mil audios y videos de conferencias en Media Campus, entre otros.
>
> Este portal cuenta con materiales de apoyo, donde hay una sección denominada manuales y tutoriales (videotutoriales y guías rápidas), que llevan paso a paso al participante en el conocimiento de las tecnologías. Cuenta además con una sección de preguntas frecuentes (FAQ), organizada en las siguientes categorías:
>
> - Educación a Distancia: Una modalidad educativa diseñada, organizada y sistematizada, que utiliza herramientas tecnológicas como el vehículo para compartir contenidos, ideas y construir conocimiento de forma comunitaria.

- Aulas virtuales: Herramientas que permiten la interacción entre los académicos y estudiantes, en tiempo real o diferido, sin importar el área geográfica en que se encuentren, y son compatibles con los navegadores de *Internet* más utilizados (Chrome, Firefox y Explorer).

[...]

Los contenidos digitales de apoyo educativo distinguen a la UNAM, que "no se detiene, sigue trabajando". Los equipos de la CUAED y de la DGTIC estarán atentos a ofrecer la orientación y apoyo necesarios para la comunidad universitaria. (DGCS, 2020, 25 de marzo).

c. **Otras acciones que se realizaron en la UNAM**

Aunado a las acciones descritas anteriormente, la UNAM frente a la agudización de la crisis sanitaria por la pandemia del 2020, realizó actos en concordancia con las circunstancias que se presentaron durante todo el año. Acorde a su espíritu de servicio y en el ejercicio de su autonomía, la universidad emprendió acciones para el cuidado de la vida universitaria y de la ciudadanía, aportando: conocimiento científico y tecnológico, infraestructura, experiencia en formación docente y difusión de la cultura; soportada por sus estructuras normativas. A continuación, se presentan esfuerzos que se han efectuado institucionalmente en este devenir.

Salud

En los primeros días de febrero de 2020, la UNAM creó una comisión científica especial para atender y asesorar a la comunidad universitaria ante el coronavirus (López, 2020a). Para informar de las actividades relacionadas con la comisión, se creó el portal *Comisión Universitaria para la Atención de la Emergencia Coronavirus*[10].

Días más tarde, la comisión científica ante el coronavirus de la UNAM expuso que el coronavirus podría llegar en las siguientes semanas, pero que podría "acometerse con medidas de higiene pública, de contención epidemiológica intensa y con la participación de la sociedad" (Romero, 2020a, p. 11). Asimismo, expertos de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia señalaron que las actividades humanas, como la deforestación y el cambio de uso del suelo provocaron que los virus "salten" de los animales a los seres humanos (López, 2020b).

A finales de febrero, investigadores del Instituto de Biotecnología señalaron que "los laboratorios de la UNAM están listos para apoyar a las autoridades sanitarias en la detección y diagnóstico certero del coronavirus y de la enfermedad Covid-19" (Saavedra, 2020a, p. 7).

Dentro de la primera quincena de marzo, la UNAM informó que hasta ese momento se habían reportado más de 118 mil infectados en 114 naciones y habían muerto más de cuatro mil 200 personas. Asimismo, la comisión de la UNAM para la atención del COVID-19 comentó que en el país aún no era una situación tan grave como en otras naciones, y que se debe poner especial atención y ser más estrictos en seguir las medidas sugeridas para evitar que el problema aumente en México (Olvera, 2020a).

Posteriormente, el 17 de marzo, la UNAM anunció medidas preventivas contra la propagación de la pandemia, entre las que están: sanitización y desinfección en los sistemas Pumabús, Bicipuma, estacionamientos controlados y oficinas administrativas. Además, promovió encarecidamente mantener los cuidados en casa, recomendados por las autoridades sanitarias, así como que todas las entidades académicas identificaran al interior de cada una las actividades masivas programadas y tomaran decisiones al respecto. Se pidió a la comunidad universitaria evitar la discriminación y estar atentos a la evolución de la epidemia (*Gaceta UNAM*, 2020, 17 de marzo).

El 19 de marzo se emitió un Acuerdo UNAM-AAPAUNAM, donde la UNAM advierte que se está viviendo una de las epidemias más críticas en muchos años, y de continuar la evolución del virus, el sistema de salud podría colapsar; enfatiza en el cuidado a los adultos mayores y personas con problemas de corazón, obesidad y cáncer. Bajo este considerando, "La UNAM y la AAPAUNAM acuerdan que la suspensión de las labores académico docentes iniciará de manera paulatina y ordenada desde el martes 17 y hasta el lunes 23 de marzo del año en curso, en el que serán en su totalidad y hasta nuevo aviso" (*Gaceta UNAM*, 2020, 19 de marzo, p. 22). También acuerdan que las actividades académicas a distancia continuarán y deberán permitir a los alumnos concluir su ciclo escolar; "La UNAM no se detiene, trabajamos desde casa" es el lema.

En mayo, la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO) informó que todos los alumnos del posgrado y que están haciendo su servicio social atendieron a la convocatoria para acudir a instituciones de salud para colaborar en ellas (Frías, 2020a), asimismo, el Instituto de Ciencias Nucleares (ICN) informó que estudiantes e investigadores del Laboratorio de Instrumentación Espacial (LINX) desarrollaron un respirador para personas con COVID-19 (Hernández, 2020a).

El 1.º de junio, el Programa Universitario de Investigación en Salud y la Comisión Universitaria para la Atención de la Emergencia del Coronavirus llamaron a mantener el confinamiento voluntario, y a quienes tienen que salir de casa a continuar con las medidas estrictas recomendadas: uso de cubrebocas y de carilla de acrílico (López, 2020c).

En septiembre, un equipo de científicos de la UNAM diseñó un método para detectar el SARS-CoV-2 mediante saliva; este procedimiento, además de disminuir el riesgo para el personal de salud y acelerar el diagnóstico, es 50 por ciento más económico que la recolección de muestras con hisopos en nariz y garganta (Saavedra, 2020b). Asimismo, se informó a la comunidad que la Dirección General del Deporte Universitario (DGDU) enriquece continuamente sus contenidos a través de su canal de Facebook *Deporte UNAM*, con el propósito "de mostrar aún más la diversidad del deporte universitario y reforzar los vínculos de comunicación con alumnos, personas aficionadas a la activación física y aquellos que apenas incursionan en estas prácticas, así como a quienes gustan de la reflexión y el análisis desde la perspectiva de las ciencias del deporte" (Hernández, 2020, p. 32).

10 https://covid19comisionunam.unamglobal.com/

Educación

El 5 de mayo, la Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario aprobó la modificación al calendario escolar del ciclo 2020 en sus modalidades anual y semestral, presentadas por la Secretaría General con el visto bueno del Colegio de Directores de Facultades y Escuelas; asimismo, el acuerdo 7.6/20 de la misma Comisión señala: "El ciclo escolar 2020-2021, en sus modalidades Anual y Semestral, se iniciará el próximo 21 de septiembre de 2020 y concluirá el 18 de junio de 2021 para los planes anuales y el 11 de junio para los planes semestrales. Se realizarán los ajustes necesarios en los periodos interanual e intersemestral, para que el calendario escolar del ciclo 2021-2022 regrese al periodo agosto-junio con el que ha operado la UNAM desde hace varios ciclos escolares, y que ha permitido contar con periodos regulares para los procesos académicos y los concursos de ingreso" (*Gaceta UNAM*, 2020, 18 de mayo, p. 8-9).

De la misma manera, durante mayo se realizaron los primeros exámenes profesionales en línea durante la pandemia, de las facultades de Arquitectura, Derecho, Ingeniería, Medicina Veterinaria y Zootecnia, y el posgrado en Ciencias Bioquímicas, y en el Sistema Incorporado, mediante aulas virtuales universitarias (Romero, 2020b).

El 27 de julio, la UNAM señaló que continuaban las titulaciones vía remota. Se informó que a través de la Dirección General de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC) se realizaron 62 sesiones para apoyar los exámenes de grado de programas de licenciatura y posgrado de la UNAM de 110 alumnos; los titulados de programas de maestría fueron de Ciencias Biológicas, Ciencias de la Tierra, Docencia para la Educación Media Superior, Estudios Mesoamericanos, Filosofía, Arquitectura, Ciencia e Ingeniería de Materiales, Ciencias Bioquímicas e Ingeniería, así como del posgrado en Artes y Diseño, Ciencias del Mar y Limnología, Economía y Derecho; también fueron beneficiadas las licenciaturas en Diseño Industrial, Derecho, Teatro y Actuación, Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica Electrónica, Ingeniería en Telecomunicaciones, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería Mecánica, Ingeniería en Energías Renovables y Pedagogía (Delgado, Frías, Hernández y Romero, 2020).

Por otro lado, el 17 de agosto rindieron protesta virtual 91 titulados de la Facultad de Contaduría y Administración, hecho histórico en esa entidad académica (*Gaceta UNAM*, 2020, 17 de agosto).

Formación docente

El 25 de mayo se anunció la disponibilidad sin costo de más de 90 cursos masivos en línea MOOC para la comunidad universitaria, en un trabajo conjunto con la plataforma de educación virtual Coursera. De esta manera, se ofrece una opción más para que la comunidad universitaria pueda continuar sus aprendizajes (Frías, 2020b).

A finales de agosto se informó que la FES Acatlán capacitó en modelo híbrido a sus docentes, con 90 cursos en niveles básicos e intermedios, todos a distancia, en siete ejes temáticos: Ambientes Virtuales de Aprendizaje, Planeación Didáctica para la Modalidad a Distancia, Evaluación del Aprendizaje a Distancia, Objetos de Aprendizaje, Herramientas de Videoconferencia, Cómputo para Apoyar la Docencia, y Temáticas Multidisciplinarias (*Gaceta UNAM*, 2020, 27 de agosto).

Durante el ciclo virtual *Covid-19: Reflexiones desde la UNAM*, expertos hablaron del crecimiento de las sesiones de Zoom para trabajo docente y colegiado, las cuales superaron las 200 mil conexiones y los 4 millones de usuarios; asimismo, se expuso el fenómeno de desigualdad social en México revelado por la crisis sanitaria, y respecto a los docentes se señaló que gran parte de ellos no habían impartido clases en línea, así como también se recalcó la importancia de contar con una red para contactar a los alumnos y conocer su situación actual, para definir cómo apoyarlos a fin de no perderlos (Lugo, 2020, 3 de septiembre). Asimismo, a través de la CUAIEED se puso en marcha el MOOC "taller Cursos en Línea: Modelo para Armar", cuya finalidad es que los docentes logren desarrollar habilidades que les permitan integrar plataformas en línea para acompañar a sus alumnos, y en colaboración con DGTIC implementó un curso en línea para poco más de 2000 profesores, para que los docentes diseñaran su programa académico a distancia (Olvera, 2020b).

Cultura

En materia de cultura, se emprendieron distintas acciones; una de ellas fue lanzada en abril y en ella la UNAM, mediante el Programa Universitario de Estudios sobre Democracia, Justicia y Sociedad (PUEDJS), lanzó el concurso *Miradas artísticas sobre la pandemia: de la paranoia a la solidaridad* a la comunidad universitaria y público en general, mismo que recopiló más de 700 obras artísticas, entre fotografías, videos, poemas, cuentos, ilustraciones y crónicas sobre el tema[11] (Lugo, 2020a).

En septiembre, se realizó el foro *Desnormalizar al Museo*, que busca el activismo museístico, en donde "el recinto aprende a cuestionar y poner a prueba sus prácticas convencionales y se potencia como un emprendedor cívico que contribuye al debate y la exploración continua de los vínculos humanos en todas sus complejidades y posibilidades" (*Gaceta UNAM*, 2020, 7 de septiembre, p. 17). Asimismo, durante el Festival de Arte y Ciencia El Aleph 2020, un grupo de destacadas integrantes de la comunidad dancística dialogaron, como parte de las actividades de extensión del festival, sobre la premisa de que la danza en México "tiene que sobreponerse a las secuelas económicas y sociales derivadas de la actual crisis sanitaria, y que sus profesionales deben vislumbrar los posibles caminos para la supervivencia y el fortalecimiento de esta disciplina" (Chargoy, 2020, p. 20).

Integración institucional

En junio, durante la reunión de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC), el rector de la UNAM, junto con otros rectores, firmó la declaratoria en la que manifestaron que es…

[…] obligación de los estados tomar las medidas que permitan avanzar en la superación de la desigualdad; intervenir para que en este momento crucial la riqueza experimente una justa distribución, y contribuir a superar la brecha digital que afecta a alumnos y alumnas de todos los niveles educativos. Ante este panorama, acordaron que, en la transición hacia modalidades híbridas de enseñanza y aprendizaje, asistidas por la tecnología, se redoblarán esfuerzos para no dejar fuera de la educación superior a la población vulnerable en razón de su situación económica, social, racial, étnica o de edad (*Gaceta UNAM*, 2020, 8 de junio, p. 14).

El 8 de junio, la UNAM informó que cumple "100 días de acción antivirus", mediante acciones concretas en materia de educación, salud, cultura, investigación, orientación, humanidades, entre otras, contra la pandemia (*Gaceta UNAM*, 2020, 7 de junio). En esta misma fecha, se informa que investigadores del Centro de Ciencias de la Complejidad C3 pusieron en marcha la página *Solidaridad UNAM*[12], cuyo objetivo es poner en contacto a quienes requieren apoyo, como personas vulnerables en casa, con quienes lo ofrecen en estos momentos de emergencia sanitaria, sin la intervención de terceros; funciona en todos los dispositivos y tiene un sistema de georreferenciación (Lugo, 2020b).

El 15 de junio se creó la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), así como la Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información, para responder a los nuevos retos digitales; también hubo un mensaje importante del rector a la comunidad universitaria y al país: "La UNAM ha avanzado significativamente en conectividad para propiciar la educación mixta o híbrida […]. Con esos avances acelerará la reducción del aforo presencial de la comunidad […]. Potenciará la educación híbrida o mixta con adecuaciones a la estructura orgánica" (Hernández, 2020b).

El 22 de junio, la UNAM informó que el Dr. Melchor Sánchez Mendiola asumiría la titularidad de la CUAIEED (Lugo, 2020c). En esa misma fecha, se informó que la UNAM, a través de la Coordinación de Relaciones y Asuntos Internacionales de la UNAM (CRAI) participó en el foro en línea *Cooperación Global para Combatir la Covid-19*, junto con 160 funcionarios y expertos de prestigiosas instituciones internacionales, dedicadas a la investigación científica y las ciencias sociales de 48 países. Durante el foro se firmó una declaratoria que hace un llamado a la solidaridad internacional para combatir la pandemia (*Gaceta UNAM*, 2020, 22 de junio).

A finales de julio de 2020, se presentó el Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM, en el que se señala que "los procesos de enseñanza y aprendizaje en la modalidad presencial continuarán evolucionando en modelos mixtos –que consideran actividades en línea y a distancia–, y transformándose rápida y asertivamente sin que esto conlleve a la pérdida de la valiosa vida comunitaria, afirmó el rector Enrique Graue Wiechers" (Hernández, 2020c).

Finalmente, en agosto se puso en marcha el programa "Dona una *tablet*", de Fundación UNAM, para apoyar a los alumnos de bajos recursos (Hernández, 2020d).

11 http://dialogosdemocracia.humanidades.unam.mx/galeria-de-participaciones/
12 https://solidaridadunam.c3.unam.mx/landing.html

d. Estrategias de las facultades y escuelas

En el pleno ejercicio de su autonomía, las entidades académicas coordinaron y apoyaron a sus profesores a través de distintas acciones. A continuación, se presenta una síntesis de dichas estrategias.

Entidad académica	Estrategia
Facultad de Arquitectura Coordinación de Educación a Distancia y Nuevos Medios	Portal *Recursos y Herramientas Educativas*[13]. Secciones: Noticias-Avisos Sugerencias Pedagógicas Solicitud y Oferta Académica FA Recursos para Estudiantes FA Oferta para Académicos, Estudiantes, Personal Activo, UNAM Recursos y herramientas educativas
Facultad de Ingeniería Secretaría General de la FI y Unidad de Servicios de Cómputo Académico UNICA	Protocolo Institucional en Tecnologías de la Información para la Continuidad Académica a Distancia (documento y portal)[14], el cual establece las fases a considerar dentro de este periodo, y describe cuatro servicios diseñados para apoyarlo: Programa de capacitación para la educación en línea Aulas virtuales con EDUCAFI Herramientas de colaboración y comunicación en vivo por Internet Servicios informáticos institucionales
Facultad de Medicina Secretaría del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia	Portal MediTIC15. Secciones: Estudiantes Académicos Profesionales de la salud Público en general Eventos en línea. La estrategia de la Facultad de Medicina… … se conformó inicialmente por tres etapas, cada una con distintos propósitos: identificar y familiarizarse con las herramientas que pueden utilizar para la planeación de una clase en línea; atender las dudas generadas mediante asesorías personalizadas; posteriormente, practicar con la realización de talleres paso a paso sobre el diseño de clases y, finalmente, profundizar en el desarrollo de las habilidades digitales mediante diversos talleres de didáctica y evaluación (Macedo, 2020, 2).
Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) Coordinación de Educación a Distancia	Portal *Docentes Iztacala en línea*, que concentró la oferta de cursos y talleres de formación para los docentes, así como todos los recursos disponibles para el apoyo a la enseñanza-aprendizaje[16]. Secciones: Cursos y talleres Recursos educativos Recursos adicionales

13 https://arquitectura.unam.mx/recursos-y-herramientas-educativas.html
14 https://www.ingenieria.unam.mx/protocoloTI/
15 http://meditic.facmed.unam.mx/
16 https://docentesenlinea.iztacala.unam.mx/inicio

Facultad de Contaduría y Administración Coordinación del Centro de Educación a Distancia y Gestión del Conocimiento (CEDIGEC)	Apertura de Aulas Virtuales Moodle para todos los docentes (más de 1000 profesores), en donde se les capacitó con 43 cursos de distintas temáticas: Zoom, Webex Meetings, Google Forms, Google Classroom, entre otros, de 1-6 horas de duración cada uno, y se hizo un curso en línea de 30 horas, el cual se impartió cuatro veces, con la siguiente estructura: Módulo 1: Parte teórica. Bases de la educación a distancia, bases didácticas-pedagógicas Módulo 2: Taller con sesiones en vivo para que cada maestro pudiera crear su aula Moodle, atendiendo a la planeación que hicieron en el módulo previo.
Facultad de Filosofía y Letras División del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia	En marzo de 2020, la Coordinación de Sistemas de Información de la Facultad creó, con la herramienta asincrónica Google Classroom, los grupos para matricular a todos los profesores y alumnos inscritos en el semestre 2020-1; esta estrategia concreta facilitó a los profesores el contacto con sus alumnos y comenzar el trabajo a distancia en muy corto tiempo.

4. Conclusión y reflexión

En México, a lo largo de la historia reciente, la implementación y la trayectoria que han seguido los sistemas de calidad de la educación superior han estado marcados por tres acontecimientos: la masificación de la educación –como punto de partida–, la modernización (Espinosa, 2013) y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, tanto en la docencia como en la administración de las entidades educativas públicas y privadas. Hoy, la pandemia por COVID-19 ya está haciendo lo propio en el mundo y en México. Este acontecimiento histórico sin precedente ha afectado profundamente nuestras vidas; incluso se ha hecho referencia a una educación antes y después de la pandemia, lo cual ha obligado a transitar de una educación tradicional, que promovía el uso de las TIC, a un sistema en donde predomina la virtualidad.

El cuidado de la calidad sobre los planes y programas de estudio de la Universidad Nacional Autónoma de México es producto de la integración y compromiso social de sus académicos, investigadores y de todo el cuerpo administrativo. La población estudiantil y, en general, la sociedad mexicana, son los principales beneficiarios del ejercicio de la libertad de cátedra, la autonomía y la laicidad, garantizadas por la vida colegiada. El cuidado de la calidad educativa se debe precisamente a que es un camino esperanzador de los mexicanos, para la movilidad social (Zubieta, Bautista, Gómez y Freixas, 2015). El cambio social y la construcción de condiciones de bienestar sigue siendo a través de la educación superior.

En el ejercicio de la transparencia para quienes necesitan saber y, en general, para mostrarse ante la sociedad, con base en el principio de

responsabilidad ética, las intervenciones de organismos externos que acreditan el cuidado de la calidad dan cuenta del trabajo que desempeñan las entidades académicas dentro de cada uno de nuestros espacios universitarios.

Considerando la experiencia académica que se construye continuamente frente a la pandemia, la UNAM ha dado muestras de su capacidad de adaptación y flexibilidad. Con la fuerza de voluntad de cada uno de sus integrantes, tanto individuales como colectivos, ha logrado implementar acciones estratégicas que han permitido la continuidad de la vida académica.

La salud, la formación, la docencia, la justicia social, la integración institucional y la orientación han dado forma a un plan de contingencia, que ha permitido a la UNAM continuar en el camino educativo durante la pandemia del coronavirus; estos ejes son puestos a consideración para reflexionar sobre las formas que deberán adquirir las metodologías de la evaluación de la calidad para la innovación educativa, donde esté presente la producción de espacios en el sentido más amplio de su concepción. Las estructuras y las lógicas de los procesos pedagógico, didáctico, de evaluación y administrativo, donde el docente mantiene una participación preponderante (Miranda y Miranda, 2012), se encuentran bajo la lupa para reconocer los cambios sustantivos que deben llevarse a cabo y que permitan a los sistemas de educación superior sortear la situación actual.

Ante la crisis sanitaria que actualmente enfrentamos a nivel mundial, ¿son pertinentes los marcos actuales de la evaluación de la calidad de la educación superior? ¿Es adecuada su aplicación en esta coyuntura? ¿Qué y cómo evaluar en la educación superior frente a la incertidumbre? ¿Desde qué perspectivas debemos evaluar? ¿Qué ha develado la pandemia de dichos marcos de evaluación, para reconfigurar los ejes que los constituyen? Éstas son algunas de las interrogantes para la reflexión y discusión en los tiempos por venir.

Referencias

Acuerdo UNAM-AAPAUNAM. (2020, 19 de marzo). *Gaceta UNAM* (p. 22).

Capacitación en modelo híbrido para docentes de la FES Acatlán. (2020, 27 de agosto). *Gaceta UNAM* (p. 12).

Chargoy, R. (2020, 7 de septiembre). *El distanciamiento revaloriza la importancia de la danza*. Gaceta UNAM (p. 20).

Cooperación global de la UNAM ante la pandemia. (2020, 22 de junio). *Gaceta UNAM* (p. 9).

Delgado, S., Frías, L., Hernández, M. y Romero, L. (2020, 27 de julio). *Continúan titulaciones vía remota en la contingencia.* Gaceta UNAM (pp. 14-15).

Dirección General de Evaluación Educativa. (2014). *Guía de organismos internacionales de acreditación.* Secretaría de Desarrollo Institucional, UNAM.

Espinosa, A. B. (2013). *Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México.* Perfiles Educativos, 35(SPEC. ISSUE), 17-32.

Foucault, M. (2010). Obras esenciales. I. *Entre filosofía y literatura. II. Estrategias de poder. III. Estética, ética y hermenéutica.* Magnum.

Frías, L. (2020a, 18 de mayo). *De la UNAM, casi la mitad de enfermeras y enfermeros del país*. Gaceta UNAM (p. 5).

Frías, L. (2020b, 25 de mayo). *Ofrece Coursera más de 90 cursos masivos abiertos.* Gaceta UNAM (p. 11).

Hernández, M. (2020a, 18 de mayo). *Diseñan académicos y alumnos respirador portátil para coronavirus.* Gaceta UNAM (p. 3).

Hernández, M. (2020b, 15 de junio). *La Universidad adecua estructura para responder a nuevos retos digitales*. Gaceta UNAM (p. 4).

Hernández, M. (2020c, 27 de julio). *El Plan de Desarrollo contempla modelo mixto de enseñanza.* Gaceta UNAM. (p. 13).

Hernández, M. (2020d, 10 de agosto). *Se donarán tabletas a Pumas de bajos recursos.* Gaceta UNAM (p. 7).

Hernández, O. (2020, 7 de septiembre). *Enriquece el deporte contenidos en línea.* Gaceta UNAM (p. 32).

La crisis sanitaria, coyuntura para potenciar al museo. (2020, 7 de septiembre). Gaceta UNAM (p. 17).

López, P. (2020a, 4 de febrero). *Crea la UNAM comisión especial ante el coronavirus.* Gaceta UNAM (p. 3).

López, P. (2020b, 20 de febrero). *Cambios humanos al planeta favorecen al coronavirus.* Gaceta UNAM (p. 10).

López, P. (2020c, 1 de junio). *La nueva normalidad obliga a cuidarse más.* Gaceta UNAM (p. 3).

Lugo, G. (2020a, 18 de mayo). *Amplia participación en miradas artísticas sobre la Covid-19.* Gaceta UNAM (p. 14).

Lugo, G. (2020b, 8 de junio). *Científicos ponen en marcha la página Solidaridad UNAM.* Gaceta UNAM (p. 11).

Lugo, G. (2020c, 22 de junio). Melchor Sánchez Mendiola, primer titular de la CUAIEED. Gaceta UNAM (p. 21).

Lugo, G. (2020d, 3 de septiembre). *Crecimiento notable de la videocolaboración desde marzo.* Gaceta UNAM (p. 4).

Macedo, L. (2020). *Estrategias para la docencia y clases en línea durante la contingencia por COVID-19* (documento de trabajo). Facultad de Medicina-UNAM.

Medidas preventivas contra la propagación de la Covid-19. (2020, 17 de marzo). Gaceta UNAM (p. 14).

Miranda, J. F. y Miranda, J. B. (2012). *De la educación y sus referentes.* Educere, 16(53), 11.

Modificaciones a los calendarios escolares 2019-2020 y 2020-2021. (2020, 18 de mayo). Gaceta UNAM (pp. 8-9).

Olvera, L. (2020a, 12 de marzo). *La calificación de pandemia al Covid-19, por diseminación.* Gaceta UNAM (p. 7).

Olvera, L. (2020b, 3 de septiembre). *Taller de la UNAM para docentes del mundo.* Gaceta UNAM (p. 13).

Plantean rectores de AL repensar la vida universitaria. (2020, 8 de junio). Gaceta UNAM (p. 14).

Rinden protesta virtual 91 titulados de Contaduría. (2020, 17 de agosto). Gaceta UNAM (p. 12).

Romero, L. (2020a, 10 de febrero). *Medidas de higiene pública, defensa contra el coronavirus*. Gaceta UNAM (p. 11).

Romero, L. (2020b, 1 de junio). *Exámenes profesionales en línea en cuatro facultades* Gaceta UNAM (p. 12).

Saavedra, D. (2020a, 27 de febrero). *Trabajan en estrategias de detección del coronavirus.* Gaceta UNAM (p. 7).

Saavedra, D. (2020b, 7 de septiembre). *Muestras de saliva para evaluar Covid.* Gaceta UNAM (p. 7).

UNAM: *100 días de acción antivirus.* (2020, 7 de junio). Gaceta UNAM (p. 2).

Zubieta, J., Bautista, T., Gómez, T. y Freixas, F. M. R. (2015). *Educación. Las paradojas de un sistema excluyente. En Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales.* UNAM.

Documentos electrónicos

Abogado General de la UNAM. (2015, 28 de septiembre). Reglamento general para la presentación, aprobación, evaluación y modificación de planes de estudio. http://abogadogeneral.unam.mx/legislacion/abogen/documento.html?doc_id=85.

Amador, R. (2012). 40 años del Sistema Universidad Abierta de la UNAM. Crónica histórica, XXXIV(137), 197-212. https://www.redalyc.org/pdf/132/13223062012.pdf.

Bañuelos, A. M. (2019, agosto). La evaluación de cursos en línea mediante rúbrica. El caso de las asignaturas de B@UNAM. Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, 11(22). http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/70578/62390.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2018). Metodología para la evaluación y acreditación de programas educativos. https://www.ciees.edu.mx/documentos/presentacion-metodologia-CIEES-2018.pdf.

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (2016). Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior (ver. 3.0.). https://www.copaes.org/documentos/Marco_de_Referencia_V_3.0_0.pdf.

Dirección General de Comunicación Social, DGCS. (2020, 25 de marzo). Campus virtual, respuesta institucional de la UNAM para trabajar en línea. Boletín UNAM-DGCS-260. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_260.htm.

Oficina de la Abogacía General. (2018). Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México. Publicada en el Diario Oficial el 26 de julio de 1929. http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/34.pdf.

UNAM. (1962, 23 de octubre). Estatuto General de la UNAM (modificado el nombre en la sesión del Consejo Universitario). http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/wo15528.pdf.

UNAM. (2014). Memoria UNAM. https://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2014/PDF/14.3-DGEE.pdf.

UNAM. (2015). Indicadores de desempeño para la educación superior a distancia UNAM. https://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/F-Indicadores-SUAyED.pdf

UNAM. (2018). Indicadores de desempeño para el bachillerato de la UNAM. https://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/IndDesBach_2018nov.pdf.

UNAM. (2018). Indicadores de desempeño para escuelas y facultades de educación superior de la UNAM. https://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/IndDesFyE_2018nov.pdf.

UNAM. (2018). Indicadores de desempeño para la educación superior a distancia. https://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/IndDesSUAyED-2018nov.pdf.

UNAM. (2019). Catálogo de Indicadores para evaluar la calidad de la Gestión Universitaria [documento de trabajo]. https://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/CatalogoIndicadoresEvaluarCalidadGestion-2019.pdf.

UNAM. (2020). Agenda Estadística 2020 UNAM. Cuadernos de Planeación Universitaria. https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2020/pdf/Agenda2020.pdf.

Unidad Coordinadora de Servicios de Apoyo Administrativo a los Consejos Académicos de Área (UNAM). (2019). Reglamento general para la presentación, aprobación, evaluación y modificación de planes de estudio. https://www.uca.unam.mx.

Sitios electrónicos

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (s. f.). https://www.ciees.edu.mx/acerca/.

Consejo Asesor del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia. (s. f.). https://consejoasesor.cuaieed.unam.mx/.

Consejo de Evaluación Educativa de la UNAM. (s. f.). http://www.cee.unam.mx/.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Becas y Posgrados (s. f.). https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad.

Dirección de Evaluación Educativa. (s.f.). https://www.codeic.unam.mx/index.php/direcciones/#ev_edc.

Dirección General de Evaluación Institucional, UNAM. (2020). http://www.dgei.unam.mx/hwp/.

OSCQR –SUNY ONLINE COURSE QUALITY REVIEW RUBRIC (n. d.). Section: About OSCQR. https://oscqr.suny.edu/about/about-oscqr/.

Jorge León Martínez

Doctor en Ciencias de la Administración (Gestión del Conocimiento) por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maestro por el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) y por la Escuela Nacional Superior de Telecomunicaciones de Bretaña (ENST) e ingeniero en Computación por la Facultad de Ingeniería de la UNAM. Actualmente se desempeña como Director de Proyectos de Educación Abierta y a Distancia de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia en la UNAM y como docente de la Facultad de Contaduría y Administración de la propia UNAM.

Tomás Bautista Godínez

Es Doctor en Ingeniería de sistemas, Maestro en Investigación de operaciones e Ingeniero civil, por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Actualmente tiene la responsabilidad de coordinar los esfuerzos de integración de la inteligencia artificial, el aprendizaje de máquinas y la analítica del aprendizaje en los procesos educativos, desde la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), UNAM. Se desempeñó como subdirector de planeación y evaluación de la Educación a Distancia en la CUAED, UNAM.

Es profesor de tiempo completo en la CUAIEED. También forma parte del cuerpo académico del Programa de maestría y doctorado en ingeniería de sistemas de la UNAM. Fue catedrático de investigación de operaciones en el Tec de Monterrey en el área de negocios e ingeniería.

Cuenta con artículos científicos indizados, libros y capítulos de libros sobre educación y tecnología. De entre sus publicaciones destacan los libros “Educación. Las paradojas de un sistema excluyente” y “Aceptación de las TIC en la docencia: Una tipología de los académicos de la UNAM”. También ha publicado trabajos académicos sobre procesos novedosos de clasificación.

Actualmente el Doctor Bautista coordina el proyecto institucional "Analítica sistémica-humanista de la educación", cuyo propósito es incorporar la educación a distancia de la UNAM y la videomedicina en los Pueblos Originarios de México, para mejor las condiciones de bienestar, la sustentabilidad, y construir una cultura para la paz.

Sus líneas de investigación son el Humanismo y la Analítica de la educación.

Ricardo Arroyo Mendoza

Es Maestro en Tecnologías de Información y Administración por el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM).

Mastére Spécialisé en réseaux et systémes d'information pour les entreprises, de la École Nationale Supérieure des télécommunications de Bretagne, Francia.

Ingeniero en Computación por la Facultad de Ingeniería de la UNAM.

Ha sido Director de Tecnologías de la Información en la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) de la UNAM del 2007 al 2012 y nuevamente a partir de octubre del 2017, apoyando activamente al SUAyED y a la REDEC en todos los proyectos, programas e impulsando el desarrollo e implementación de diferentes herramientas tecnológicas para la educación a distancia. También se ha desarrollado como Gerente de Sistemas y Consultor Divisional de Dominion Tecnologías S.A. de C.V., Empresa México–Española por 9 años. Coordinador de operaciones del Buró Nacional de Crédito por 2 años. Jefe de Desarrollo de Sistemas en el Instituto de Investigaciones Forestales y Agropecuarias (INIFAP) de la SARH por 3 años. Jefe de Desarrollo de Sistemas del Centro de Cómputo de la Facultad de Derecho de la UNAM por 4 años.

Del 2012 al 2017 fungió como Secretario de Tecnologías e Innovación Educativa en la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia de la UNAM. Participó en la creación del plan de estudios de la licenciatura en Tecnologías para la Información en Ciencias (LTIC), la cual coordinó por 2 años y fue profesor de asignatura

por 3 años. En la modalidad a distancia es profesor de asignatura de la Licenciatura en Derecho y de la Licenciatura en Administración de archivos y Gestión Documental. Coordinó por un año y fue representante, ante el Comité Académico, de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS). De agosto del 2016 a diciembre del 2017 coordinó la implantación en la modalidad a distancia del plan de estudios de la Licenciatura en Administración de Archivos y Gestión Documental de la UNAM. Además, durante su estancia en la ENES Morelia, fue coordinador de movilidad estudiantil y académica, responsable de Educación Continua, Coordinador institucional de Tutorías y asesor de Infraestructura Tecnológica del proyecto "Laboratorio Nacional de Análisis y Síntesis Ecológica para la Conservación de los Recursos Genéticos" (CONACYT 2015).

Es miembro asociado de la Academia Mexicana de Informática (AMIAC http://www.amiac.mx/) y del Comité de Tecnologías del Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD http://www.ecoesad.org.mx/).

Edith Tapia Rangel

Maestra en Educación y en Tecnologías para el Aprendizaje; Subdirectora de proyectos de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia donde participa en el desarrollo de proyectos educativos para la modalidad a distancia; Docente del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Facultad de Contaduría y Administración.

Melchor Sánchez Mendiola

Médico Pediatra por la Universidad del Ejército y Fuerza Aérea, México. ***Fellow*** en Investigación Clínica, Instituto Tecnológico de Massachusetts, Cambridge, EUA. Maestro en Educación en Profesiones de la Salud, Universidad de Illinois en Chicago, EUA. Doctor en Ciencias de Educación, UNAM, México. Profesor de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Medicina, UNAM, México. Actualmente es Coordinador de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la UNAM, México.

El proceso de adaptación a la modalidad a distancia en la PUCP en tiempos de Covid-19

Cristina Del Mastro Vecchione
Pontificia Universidad Católica del Perú
cmastro@pucp.edu.pe

Introducción

En el presente artículo se describe las diversas acciones desarrolladas por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) para dar respuesta a la pandemia del COVID-19 y poder mantener la salud de la comunidad y al mismo tiempo asegurar la continuidad de la formación y su calidad académica, como derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades (Unesco-IESALC, 2020).

Coincidimos con Torrecillas (2020) cuando afirma que:

> "Podríamos decir que, de un día para otro, la forma de impartir docencia por parte de todos los profesores en las distintas etapas educativas, incluidos los profesores universitarios, cambiaba. Recibimos directrices y tutoriales para empezar a utilizar todas las herramientas de docencia online mediante plataformas como: Blackboard Collaborate, Google Meet, Zoom, o Microsoft Teams (…)" (p.2)

Dentro de las primeras medidas tomadas por la PUCP cabe resaltar las siguientes: el análisis de las mallas curriculares para identificar y la selección de los cursos con mayores posibilidades de adaptarse al 100% a la modalidad online; la selección de la plataforma institucional Paideia PUCP (Moodle) como entorno virtual para ofrecer los contenidos y actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como la adquisición de la licencia institucional del software Zoom para el desarrollo de las video conferencias para el desarrollo de las sesiones sincrónicas en todos los cursos.

Si bien las decisiones y soporte tecnológicos fueron muy importantes, tal como lo señalan algunos autores, el aspecto pedagógico y el desarrollo de competencias digitales mediante la capacitación docente son centrales en el

proceso de adaptación (Pardo & Cobo, 2000 ; García, 2000). Por ello, durante la primera semana de confinamiento se dio inicio al curso autoinstructivo de formación docente online “Organiza tu Paideia”, así como otros talleres y actividades de acompañamiento durante el resto del año.

La experiencia en la modalidad online contó con un alto nivel de satisfacción por parte de los docentes y los estudiantes, pero quedan diversos aspectos por continuar desarrollando. Entre ellos queda un espacio para sistematizar las buenas prácticas, incorporar mejoras y unificar criterios para el diseño de los cursos virtuales PUCP, así como mejorar los sistemas de evaluación del aprendizaje y los procesos de adaptación de los estudiantes a la modalidad, entre otros. Finalmente, se requiere contar con un conjunto de indicadores de calidad que permitan asegurar su evaluación y mejora continua.

Palabras clave

Educación a distancia; Educación Superior; Calidad Educativa; Formación Docente

Metodología

Para el desarrollo de la presente investigación se ha realizado un análisis documental de los informes remitidos por las diversas unidades de apoyo del Vicerrectorado Académico, responsables de los procesos de aseguramiento de la calidad educativa, de la educación virtual, de la formación docente y el bienestar estudiantil. Las unidades en referencia son las siguientes: Dirección de Asuntos Académicos (DAA), PUCP Virtual, Instituto de Docencia Universitaria (IDU) y Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAES). Adicionalmente, la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) elaboró un Informe de Sistematización de la Experiencia de adecuación a la modalidad a distancia de la PUCP, a través del e-Learn Center.

Asimismo, se presentan resultados de las dos encuestas de satisfacción sobre la modalidad a distancia, aplicadas por el Vicerrectorado Académico, al finalizar el primer semestre: una dirigida a estudiantes y otra a docentes, de donde se extrajo información cuantitativa y cualitativa que se presenta a manera de resumen.

Las unidades de análisis han sido las siguientes: (a) los procesos de evaluación y acreditación; (b) las acciones desarrolladas por la PUCP ante la pandemia del COVID-19, primeras medidas, acceso tecnológico, oferta académica, capacitación docente, apoyo a estudiantes; y (c) las acciones para el aseguramiento de la calidad de la formación no presencial.

Resultados y discusión

En esta sección se reportan los resultados teniendo en cuenta las unidades de análisis previamente señaladas.

A. Procesos de autoevaluación y acreditación en la PUCP

La PUCP es una institución privada fundada en 1917 que ofrece 48 carreras en el pregrado, en la modalidad presencial mediante 12 facultades y más de 80 programas de posgrado. La PUCP cuenta con la acreditación institucional del IAC de CINDA en las áreas de Docencia (pre y posgrado), Investigación, Administración e Investigación. Este proceso ha implicado la autoevaluación de cada área, así como la articulación de los respectivos planes de mejora con la planificación estratégica institucional.

En el país sólo se exige por ley la acreditación de las carreras que pertenecen a los campos de las Ciencias de la Salud, Derecho y Educación. Si bien no existe un mandato institucional, la PUCP cuenta con 19 carreras acreditadas por agencias internacionales y algunas cuentan también con la acreditación nacional, y en todos estos casos han pasado por procesos de autoevaluación. Los programas acreditados se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. *Programas acreditados*

Programa	Agencia acreditadora	País
Ingeniería Civil	ABET ICACIT SINEACE	Estados Unidos Perú Perú
Ingeniería Electrónica	ABET ICACIT SINEACE	Estados Unidos Perú Perú
Ingeniería Industrial	ABET ICACIT SINEACE	Estados Unidos Perú Perú
Ingeniería Informática	ABET ICACIT SINEACE	Estados Unidos Perú Perú
Ingeniería Mecánica	ABET ICACIT SINEACE	Estados Unidos Perú Perú
Ingeniería Mecatrónica	ABET ICACIT SINEACE	Estados Unidos Perú Perú
Ingeniería de Minas	ABET ICACIT SINEACE	Estados Unidos Perú Perú
Ingeniería de las Telecomunicaciones	ABET ICACIT SINEACE	Estados Unidos Perú Perú
Educación inicial	SINEACE IAC – CINDA	Perú Chile
Educación primaria	SINEACE IAC – CINDA	Perú Chile
Plan Especial de Licenciatura en Educación	IAC – CINDA	Chile
Química	CONAECQ	México
Contabilidad	IAC – CINDA	Chile
Derecho	CNA	Colombia
Escultura	IAC – CINDA	Chile
Grabado	IAC – CINDA	Chile
Economía	IAC – CINDA	Chile
Sociología	IAC – CINDA	Chile
Psicología	CNA SINEACE	Colombia Perú

Nota: La tabla 1 presenta los programas acreditados, las agencias acreditadoras con las cuales han logrado dicha acreditación.

Adicionalmente a la información presentada en la tabla 1, habría que señalar que la carrera de Gestión y Alta Dirección ha tenido un proceso de mentoría con el European Foundation for Management Development (EFMD) de cara a su proceso de acreditación. Los programas de posgrado de negocios de CENTRUM han pasado por procesos de autoevaluación con fines de acreditación. La Escuela de Posgrado ha sido acreditada institucionalmente por el IAC de CINDA y hasta el momento el resto de sus programas del posgrado han contado con un proceso de autoevaluación interno, pero no han sido acreditados externamente.

Los modelos utilizados para desarrollar los procesos de autoevaluación se han basado en los proporcionados por las agencias acreditadoras nacionales o internacionales elegidas por cada carrera o especialidad. La PUCP no cuenta con un modelo propio de autoevaluación. En la PUCP se ha utilizado para la autoevaluación institucional el modelo de acreditación del IAC-CINDA, que considera los siguientes aspectos.

- **Características:**
  - » Ligada a los propósitos institucionales.
  - » Centrada en la existencia de políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad y su aplicación eficaz.
  - » Vinculada a las funciones y líneas de acción de la institución.
- **Focos de evaluación:**
  - » Procesos.
  - » Resultados.
  - » Capacidad de autorregulación.
- **Áreas de evaluación:**
  - » Áreas obligatorias:
    - > Gestión institucional.
    - > Docencia conducente a título.
  - » Áreas electivas:
    - > Investigación.

> Postgrado.

- **Estándares:**
  - » Se ordenan en las siguientes categorías:
    - > Misión, metas y objetivos.
    - > Gobierno y gestión (Gobierno, Gestión, Planificación, Información y comunicación).
    - > Funciones institucionales (Docencia, Investigación, Internacionalización, Extensión y prestación de servicios).
    - > Recursos y servicios (Recursos humanos, Servicios para estudiantes, Recursos educacionales, Recursos físicos, Recursos financieros, Información).
    - > Desarrollo institucional.

En síntesis, en el caso de los programas acreditados la PUCP ha trabajado con los modelos de acreditación de las siguientes agencias internacionales: ABET, IAC de CINDA y CNA (Colombia); y de las nacionales SINEACE e ICACIT. En la escuela de negocios CENTRUM se ha trabajado con los modelos de acreditación de la Association of Advance Collegiate Schools of Business (AACSB International), EFMD Quality Improvement System (EQUIS) de la European Foundation for Management Development (EFMD), The Association of MBAs (AMBA), Business Graduate Association (BGA).

B. Acciones desarrolladas por la PUCP frente a la pandemia del COVID-19

B.1. Primeras medidas y lineamientos institucionales

Ante las medidas de confinamiento decretadas por el Gobierno del Perú en marzo del 2020, la PUCP decidió postergar tres semanas el inicio del primer semestre académico del año (previsto inicialmente para el 16 de marzo) y llevar a cabo una serie de acciones que permitieran ofrecer las actividades formativas en la modalidad no presencial, para asegurar la continuidad de los estudios y la calidad de la enseñanza.

Antes de la pandemia del Covid-19 no se ofrecía ningún programa de pregrado en la modalidad virtual, y se contaba con algunos de programas de posgrado y de educación continua a distancia. Sin embargo, la experiencia de más de 20 años de PUCP Virtual (unidad encargada de la virtualización de cursos y programas), sumada a la experiencia acumulada de los docentes de la Facultad de Educación que cuentan con más de 30 años de trabajo en la formación en modalidad a distancia, y el soporte de la Dirección de Tecnologías de la Información (DTI), así como la experiencia acumulada por los docentes de Ingeniería capacitación y uso de herramientas digitales, permitieron que rápidamente se respondiera ante la situación de emergencia sanitaria. Así, se elaboraron y difundieron una serie de lineamientos que permitieron a las Unidades Académicas y a los docentes llevar a cabo un proceso de adaptación para mantener al máximo posible la salud de la comunidad de nuestra universidad y sus familias, así como procurar la continuidad de la formación de calidad.

Las primeras medidas que se difundieron a las autoridades académicas fueron las siguientes:

a. Selección de la plataforma institucional Paideia PUCP (Moodle), como entorno institucional virtual de aprendizaje, para mantener las actividades académicas del pre y posgrado.
b. Atención inicial y prioritaria al nivel de Pregrado y posteriormente en el nivel de Posgrado y luego con Educación Continua.
c. Selección, a cargo de las facultades, de los cursos de las mallas curriculares que -por su naturaleza- podrían desarrollarse en el entorno virtual mediante sus contenidos digitales y actividades de aprendizaje virtuales.
d. Identificación, a cargo de las facultades, de los docentes que ya utilizaban Paideia, para que pudieran ser monitores de otros docentes. Asimismo, en los cursos que tenían más de un horario, se debía nombrar un coordinador para poder tener una versión mínima común del curso, que permita optimizar los recursos disponibles.
e. Con respecto a los cursos que requerían de equipamiento presencial o que se ofrecían en modalidad de taller, laboratorio y otros de naturaleza práctica, cada facultad debía asegurar en la plataforma

virtual Paideia los contenidos teóricos y las actividades prácticas que fueran posibles y se recuperen las sesiones presenciales en ciclos posteriores.

f. Se propuso una virtualización gradual y en 4 niveles que permitiera a los profesores avanzar con la preparación de los dos primeros niveles antes del inicio de las clases y durante el desarrollo del ciclo completar los restantes:

   1. Adquisición de información. Preparación de los materiales para la presentación de información de los cursos, así como la selección de los medios y recursos para su distribución.
   2. Comunicación / Interacción. Selección y adecuación de los medios digitales y actividades que permitieran la comunicación sincrónica y asincrónica entre docente-alumno y alumno-alumno.
   3. Actividades de aprendizaje. Preparación y adecuación de las diversas actividades a desarrollar durante el desarrollo del curso para fomentar la construcción de aprendizajes de los estudiantes.
   4. Evaluación del aprendizaje. Diseño de las actividades evaluativas haciendo uso de las herramientas de la plataforma educativa.

g. Inicialmente cada curso debió asegurar como recursos mínimos en PAIDEIA lo siguiente: Sílabo, presentaciones organizadas por semanas, lecturas digitalizadas, material de estudio y recursos diversos.

Para poder organizar y adaptar los cursos a la Plataforma Institucional, el Vicerrectorado Académico puso a disposición los siguientes apoyos: (a) un curso autoinstructivo, (b) un equipo de tutores y (c) una mesa de ayuda. A continuación describimos brevemente cada uno de estos apoyos.

- Un curso autoinstructivo en Paideia dirigido a los docentes, con recursos educativos diversos y tutoriales para la organización de

su propio curso en el espacio de Paideia que se le asigne. Este curso se organizó en cuatro unidades y permitió que los docentes se familiaricen con esta plataforma institucional y puedan luego, implementar sus propios cursos.

- Un equipo de 41 tutores para acompañar a los profesores organizados en grupos, por mail, teléfono u otro medio digital, en la implementación de sus cursos en Paideia. Estos tutores brindaron asesoría, orientaciones y resolvieron dudas.
- Una mesa de ayuda para el soporte tecnológico en coordinación con la Dirección de Tecnologías para la Información (DTI).

B.2. Acceso tecnológico y a recursos digitales

La plataforma institucional PAIDEIA cuenta con herramientas y actividades que facilitan la presentación de contenido, la generación de actividades individuales o grupales, y permite tener reportes que evidencian al docente y a la institución que el flujo de actividades y de interacciones se está dando de manera regular.

La PUCP ha adquirido licencias para todos los docentes del software de videoconferencias ZOOM, integrado a PAIDEIA, para desarrollar las sesiones sincrónicas durante el horario de los cursos. Con ello se ha permitido la conexión y comunicación de los docentes con sus estudiantes en tiempo real para explicar diversos contenidos y desarrollar actividades propias del curso.

Además, se motivó el uso de distintas herramientas virtuales disponibles para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, que los docentes conocieran y quisieran utilizar para complementar lo implementado en Paideia (por ejemplo, las herramientas de Google Suite).

De modo complementario, para que todos los estudiantes y docentes pudieran acceder a la plataforma y actividades previstas, se ofreció el Fondo Conectividad PUCP, que asegura acceso gratuito a *Internet* hasta a 5,000 miembros de nuestra comunidad. Estos hechos fueron reportados en nuestro boletín institucional PuntoEdu durante el segundo semestre del año 2020 (PUCP, 2020a ; PUCP, 2020b).

Los beneficiarios recibieron un módem que les otorgó 20 GB de consumo gratuito por mes. Este plan cubrió las necesidades para acceder a todos los contenidos y actividades planteadas en los cursos a distancia. Así mismo, se inició el programa de préstamos de equipos para los miembros de la universidad en situación vulnerable.

Para atender los requerimientos de software especializado de determinadas carreras la PUCP adquirió licencias para: SPSS, Ear Master, ProTools, Paquete ADOBE (Paquete ADOBE Creative Cloud), Paquete Autodesk, E-view, Stata, GeoGebra 5.0 y Wolfran Mathematica, MatLab, entre otros.

Además, el servicio de la biblioteca PUCP puso en línea los siguientes recursos:

- Capacitaciones en línea. Centradas en el uso de bases de datos, recuperar y seleccionar información, elaborar bibliografía con un gestor bibliográfico, y/o mejorar habilidades con el uso de la información.
- Recursos online: Bases de datos, libros y revistas electrónicas, además de guías temáticas, repositorios, entre otros. Todos los recursos se pueden conocer en esta presentación.
- Servicio de Provisión de Documentos (SEPRODOC). Artículos de revistas, ponencias presentadas en congresos y capítulos de libros que no se encuentren en nuestros recursos en línea.
- Videos y guías temáticas de apoyo a la investigación. Compilación de videos y guías temáticas enfocadas en el uso de gestores bibliográficos, visibilidad científica, perfiles académicos y servicios requeridos por ustedes, docentes e investigadores PUCP.

Adicionalmente se elaboró y puso a disposición la Web de “Recursos para la virtualización” (PUCP, 2020c), que presenta una recolección de herramientas y materiales para que docentes de cualquier institución puedan utilizar en su proceso de virtualización.

B.3. Oferta Académica no presencial

Antes del inicio del semestre se organizó un proceso de análisis de la naturaleza de la oferta académica para poder definir los cursos que pudieran ofrecerse en la modalidad virtual a lo largo de todo el 2020-1, y asegurar a los estudiantes que puedan concluir su proceso de aprendizaje ante cualquier eventualidad de extensión de la cuarentena o problemas de salud que se deriven de la actual coyuntura.

En este sentido, cada facultad clasificó los cursos de sus mallas curriculares en tres tipos:

Los cursos **virtualizables al 100%** a desarrollarse según el calendario regular de 16 semanas a distancia.

Los cursos **NO virtualizables** que se cerraron y se anuló la matrícula a los estudiantes de estos cursos.

Los cursos **semipresenciales,** autorizados de manera excepcional, que comprenden: un módulo virtual de 13 a 14 semanas (con nota final pendiente); y un módulo presencial para concluir con el curso, que se ofrezca durante el 2021-0 (de una duración máxima de 2 o 3 semanas para el uso de equipos especiales, laboratorios o trabajo de campo que no pueden ser virtualizados).

A partir de este análisis, la PUCP ofreció durante el 2020-1 el 84.51% y durante el 2020-2 el 97% de sus cursos en la modalidad no presencial, como se resume en la tabla 2 y en la tabla 3.

Tabla 2. *Número y porcentaje de cursos virtualizables durante el ciclo 2020-1*

2020-1

Tipo	Cursos	% Cursos
a. Virtualizable al 100%	2029	84.51%
b. NO virtualizable	308	12.83%
c. Semipresencial (excepcional)	56	2.33%
Calendario especial - ya se llevaron a cabo las sesiones	3	0.12%
Dictado por UPCH	5	0.21%
Total general	2401	100.00%

Nota: La tabla 2 muestra la cantidad y porcentaje de cursos que durante el semestre 2020-1 fueron virtualizados y no virtualizados.

Tabla 3. *Número y porcentaje de cursos virtualizables durante el ciclo 2020-2*

2020-2

Tipo	Cursos	% Cursos
a. Virtualizable al 100%	1515	95.8%
b. NO virtualizable	47	3%
c. Semipresencial (excepcional)	19	1.2%
Total general	1581	100%

Nota: La tabla 3 muestra la cantidad y porcentaje de cursos que durante el semestre 2020-2 fueron virtualizados y no virtualizados.

Cabe resaltar que las Facultades de Artes Escénicas, Ciencias y Artes de la Comunicación, Artes, así como algunas especialidades de Ingeniería, inicialmente presentaron mayores dificultades para virtualizar algunos cursos de naturaleza práctica, que requieren el uso de equipos, laboratorios, talleres o trabajo de campo.

B.4. Docentes

Una de las primeras medidas fue preparar a los docentes para que pudieran adaptar y desarrollar sus cursos, mediante la capacitación en el uso de las herramientas tecnológicas necesarias, como en el diseño e implementación de actividades de enseñanza y aprendizaje no presenciales.

Esta capacitación estuvo a cargo de PUCP Virtual y del Instituto de Docencia Universitaria (IDU) a través del curso virtual autoinstructivo “organiza tu PIADEIA” alojado en la plataforma institucional PAIDEIA, cuyos objetivos fueron:

- Sensibilizar a los docentes sobre la modalidad no presencial
- Conocer y utilizar la plataforma PAIDEIA y sus actividades
- Preparar el material básico para el diseño e implementación de actividades de aprendizaje en la modalidad no presencial.

La tabla 4 muestra los contenidos del curso.

Tabla 4. Secciones, recursos y actividades del curso "Organiza tu PAIDEIA"

Nombre de la sección	Recursos o actividades que incluye
1. Documentos generales	Sílabo Cronograma Recursos Guía del docente
2. Presentación del curso	Video de presentación del Director del IDU
3. Primera semana de estudio (Nivel 1: Transmisión de información)	Material básico. • Ruta de apoyo a la virtualización PUC. Material complementario: • Paideia: Cómo organizar mi curso • Administración de actividades y recursos en la plataforma • Enlaces de apoyo: Sistema de Biblioteca
4. Segunda semana de estudio (Nivel 2: Interacción / Comunicación)	Material básico. • Cómo crear y utilizar herramientas que permitan un nivel de interacción asincrónico o sincrónico entre el docente y el estudiante Material complementario: • Conociendo mejor la Plataforma Paideia • Cómo abrir un foro • Cómo crear espacio para subir tareas • Manual Zoom • Lista de tutoriales
5. Tercera semana de estudio (Nivel 3: Diseño de actividades de aprendizaje)	Material básico. • 9 consejos para profesores que dan clase virtual por primera vez • Propuesta de actividades de aprendizaje • Cómo hacer un buen uso de los foros Material complementario: • Consideraciones para el diseño de actividades colaborativa. • Uso pedagógico del Moodle • Aprender y enseñar en línea
6. Cuarta semana de estudio (Nivel 4: Evaluación de los aprendizajes)	Material básico. • La evaluación de aprendizajes: algunas consideraciones • Las rúbricas en el proceso de evaluación • Entrega de tareas • Diseño de un cuestionario Material complementario: • Evaluación mediante un foro • Cómo crear preguntas de evaluación • Uso de Socrative

Nota: La tabla 4 muestra las secciones, así como los contenidos y recursos, del curso autoinstructivo "Organiza tu Paideia"

El curso tuvo una duración de 4 semanas, en un primer momento, estuvo dirigido a los docentes del nivel pregrado, y luego se sumó a los docentes de la escuela de posgrado y de formación continua. De manera transversal, el curso autoinstructivo contó con el acompañamiento de tutores pedagógicos

de distintas áreas de la universidad, quienes se encargaron de la resolución de dudas básicas sobre la plataforma, así como del contenido del curso.

Las acciones realizadas por este equipo fueron las siguientes:

- Monitorear el avance de la adaptación del curso de los docentes a su cargo de una facultad o carrera determinada.
- Comunicarse frecuentemente con los docentes para identificar problemas o dudas.
- Realizar sesiones de videoconferencias grupales con la herramienta Zoom para absolver dudas, y permitir que los profesores comprueben su conectividad e interactúen con el entorno Zoom en su rol de estudiante. Todo ello, con la finalidad de que puedan familiarizarse con la herramienta e incorporarla en su interacción con los estudiantes.
- Elaborar una lista de cotejo para que los profesores y las Unidades Académicas puedan verificar los elementos mínimos que se deben considerar para asegurar la calidad de los cursos durante las primeras semanas en la modalidad.

Adicionalmente, la mesa de ayuda técnica liderada por la Dirección de Tecnologías de la Información (DTI)I, apoyó a los docentes para resolver eventuales problemas técnicos en el menor tiempo posible. Por otra parte, los docentes de cursos con más de 40 estudiantes (y no contaran con Jefes de práctica) pudieron solicitar el apoyo de ayudantes de docencia para apoyarlos en el desarrollo del curso y coordinar las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación (sesiones de clase por videoconferencia, grabación de clases, actividades de aprendizaje individuales o grupales, autoevaluaciones, evaluaciones, entre otras).

Adicionalmente, el IDU realizó una serie de talleres para que los docentes puedan conocer, seleccionar, diseñar e implementar actividades de aprendizaje y evaluación en sus cursos en la modalidad no presencial. Esta experiencia de capacitación ha sido denominada “Micro talleres” y se realizó vía Zoom. La tabla 5 presenta un cuadro resumen con las actividades de formación docente ofrecidas.

Tabla 5. Resumen de las actividades de formación docente

Semestre	Micro taller	Inscritos
2020-1	Videoconferencias por Zoom	390
	Actividades Grupales Mediante Zoom	545
	Moderación de Foros Virtuales	723
	Diseño de Videos Interactivos con EdPuzzle	532
	Uso de la Herramienta Cuestionarios para Diseñar Evaluaciones	956
	Desarrollo de Pruebas en Línea con Socrative y Kahoot	529
	Actividades Formativas con Padlet y Mentimeter	499
	Elaboración de Presentaciones con PowerPoint Durante la Virtualidad 2020-01	40
	Uso de la Herramienta Tarea para la Evaluación	397
	Retroalimentación Efectiva a través de Medios Virtuales	440
	Uso Pedagógico de Pizarras Digitales: Liveboard y Jamboard	345
	Habilidades Comunicacionales en Entornos Virtuales	318
	Diseño de Rúbricas: Holística y Analítica	171
	Pautas para Elaborar Presentaciones Efectivas	323
	Instrumentos de Calificación: Lista de Cotejo y Escala de Valoración	171
	Uso Avanzado de la Herramienta Cuestionario: Elaboración del Banco de Preguntas	149
	Regulación Emocional en la Docencia Virtual	130
	Pautas para Diseñar Evaluaciones Consistentes a los Resultados de Aprendizaje	152
2020-2	Elaboración de Videos con Loom y Screencast	133
	Generación de Contenidos con Herramientas Google: Slides y Jamboard	148
	Trabajo Colaborativo Empleando Herramientas de Google: Drive y Chat	110
	Elaboración de Portafolios y Wikis con Google Sites	89
	Comunicación Asertiva en la Enseñanza Virtual	115
	Retroalimentación Efectiva a través de Medios Virtuales	85
	Uso de la Herramienta Cuestionarios para Diseñar Evaluaciones	64
	Uso de la Herramienta Tarea para la Evaluación	62
	Monitoreo del Estudiante con Herramientas de PAIDEIA	116
Total general		7732

Nota: La tabla 5 muestra la lista y total de asistentes a los micro talleres organizados por el IDU.

Los profesores contaron también con la "Guía del docente PUCP para la modalidad no presencial" (PUCP, 2020d) que cuenta con la información relevante sobre los lineamientos y apoyos ofrecidos. Finalmente, la universidad brindó, a través de la Dirección Académica del Profesorado un programa de apoyo psicológico para brindar apoyo a los docentes que lo requieran, debido a la crisis sanitaria y las consecuencias de las medidas de confinamiento a nivel personal, profesional y familiar.

B.5. Atención a Estudiantes

Si bien la mayoría de los estudiantes son nativos digitales, la Universidad ofreció orientaciones sobre cómo usar las plataformas y las herramientas digitales a través de las cuales se realizarán actividades académicas. La semana anterior al inicio de las clases, se desarrollaron "actividades de inducción" en los cursos seleccionados por cada facultad, propuestas por cada profesor para permitir a los estudiantes familiarizarse con el uso de la plataforma PAIDEIA y establecer un primer vínculo e interacción con el docente y entre estudiantes. Además, se contó con guías y diferentes videos informativos que ayudaron a la comunidad universitaria a tener un mayor conocimiento sobre la modalidad.

De manera complementaria, se brindó ayuda económica excepcional a aquellos estudiantes que dada la emergencia nacional estaban atravesando una difícil situación económica para que, previa evaluación de las solicitudes de apoyo y refinanciamiento, pudieran continuar con sus estudios. Asimismo, se ofreció atención inmediata para estudiantes que han contraído COVID 19 y para estudiantes cuyos padres o madres lamentablemente han fallecido como consecuencia del COVID 19 para tramitar, de inmediato, becas por orfandad.

Con respecto al **bienestar psicológico y la salud mental**, se brindaron los siguientes servicios de manera virtual: (a) servicio de acompañamiento psicosocial en línea, (b) orientación psicopedagógica a estudiantes y (c) solicitudes de bienestar en facultades.

Del mismo modo, se empezó a transmitir, vía Facebook, los entrenamientos y clases de 16 tipos de deportes, clasificados en individuales, colectivos y marciales.

- Deportes individuales: Ajedrez, Natación, Paleta Frontón, Tenis de mesa, Tiro con Carabina.
- Deportes colectivos: Atletismo, Básquet, Béisbol, Futsal, Rugby, Softbol y Vóley.
- Artes Marciales: Judo, Karate, Tae Kwo Do, Wushu.

C. Acciones para el aseguramiento de la calidad de la Formación no presencial

Para el aseguramiento de la calidad durante este año de Pandemia se utilizaron los siguientes mecanismos.

1. Reportes de PAIDEIA.
2. Documentos mínimos de cada curso en la plataforma Paideia.
3. Encuestas de percepción sobre la modalidad a estudiantes y docentes.

C.1. Reportes de PAIDEIA

De manera programada, la Dirección de Asuntos Académicos (DAA) con el apoyo de la DTI, organizaron y presentaron a cada unidad académica reportes semanales del acceso y tipos de actividades que se realizan en cada uno de los cursos. El seguimiento se realizó con data actualizada cada día, con cortes semanales y tuvo como objetivo identificar puntos de mejora en el desarrollo de los cursos.

A continuación, se muestran los indicadores reportados durante el año 2020:

- % de cursos-horarios identificados como virtualizables según plan de estudios por unidad académica.
- % de cursos-horarios en PAIDEIA que cuentan con cronograma para la modalidad no presencial registrado.

- % de estudiantes que acceden a su curso-horario.
- % de estudiantes que acceden al recurso “archivo” en PAIDEIA.
- % de estudiantes que acceden al recurso “cuestionarios” en PAIDEIA.
- % de estudiantes que acceden a recursos “foros” en PAIDEI.
- % de estudiantes que acceden al recurso “tareas” en PAIDEIA.
- N° de sesiones de reunión creadas en Zoom por curso-horario.
- % de sesiones en Zoom según su duración en rangos de tiempo.
- N° de estudiantes matriculados por curso-horario en PAIDEIA.
- N° de estudiantes por especialidad que se han retirado.

Esta información permitió que cada facultad pudiera contar con la información para identificar eventuales dificultades en cursos, profesores o estudiantes y tomar decisiones para incorporar mejoras.

C.2. Documentos mínimos en PAIDEIA

Para poder dar cuenta del cumplimiento de la oferta educativa a nivel institucional, se solicitaron documentos mínimos para todos los cursos en la plataforma PAIDEIA:

a. El sílabo del curso que debía incluir: el párrafo referido al semestre virtual, la reprogramación de fechas y temas del cronograma, la metodología y el sistema de evaluación, y otros aspectos solicitados por la Unidad Académica donde se imparte el curso.
b. La programación semanal de las actividades adaptadas a la modalidad no presencial a desarrollar en el curso, equivalentes a las horas presenciales semanales.

Los docentes debían desarrollar semanalmente sesiones sincrónicas, dentro del horario del curso, para presentar y explicar los contenidos, desarrollar las actividades de aprendizaje, brindar espacios de diálogo con las y los estudiantes, y para resolver dudas, entre otros. Estas sesiones

sincrónicas debían tener una duración no menor al 50% del total de horas semanales presenciales y complementarse con otras actividades asincrónicas que aseguren el logro de los aprendizajes. La combinación de las actividades semanales sincrónicas y asincrónicas debía corresponder a la adaptación no presencial de las sesiones originalmente presenciales.

En esta programación se consideró también el trabajo autónomo de los estudiantes para revisar y analizar los materiales del curso y realizar los trabajos y tareas a partir de las indicaciones brindadas por sus docentes.

a. Las grabaciones de las clases sincrónicas. Para garantizar las condiciones de accesibilidad y disponibilidad de los recursos a los estudiantes, se solicitó que las clases sincrónicas sean grabadas y subidas a PAIDEIA, para ser utilizadas con fines académicos y dentro de la plataforma. Se envió una comunicación con las nuevas medidas de seguridad aplicadas a las sesiones de Zoom y a las grabaciones generadas.
b. Los materiales básicos del curso. Para el estudio de los contenidos de cada curso, se incluyó en Paideia una bibliografía básica digitalizada, detallada en el sílabo, o enlaces web para su acceso, videos preparados por el docente del curso u otros videos seleccionados, y materiales elaborados y seleccionados por los docentes. Todos estos documentos debían ser visibles y accesibles para las y los estudiantes, de preferencia en la sección “documentos generales”.

C.3. Encuesta de satisfacción sobre la modalidad

Durante el primer semestre del año se aplicaron dos encuestas de satisfacción dirigidas a estudiantes y docentes del pre y posgrado.

a. **Resultado de la encuesta a estudiantes**

La encuesta de satisfacción sobre la modalidad no presencial dirigida a los estudiantes fue respondida por un total de 14, 684 que representa el 55% de la población y contó con una escala del 0 al 5. El 52.5% muestra un

nivel de satisfacción muy alto y alto (4 y 5) sobre el acceso a los recursos colocados en la plataforma PAIDEIA desde cualquier dispositivo y en el 25.36 el nivel de satisfacción es mediano (3).

El 62.8% de los estudiantes mostró un nivel de satisfacción muy alto y alto (4 y 5) sobre la relación de los contenidos desarrollados hasta el momento en el curso respecto a lo indicado en el sílabo y el 23.4% considera que su satisfacción está en un nivel promedio o mediano (3). El nivel de percepción sobre la utilidad de las herramientas/actividades de PAIDEIA para el aprendizaje, todas contaron con un nivel de satisfacción alto y muy alto mayor del 50% salvo los foros que alcanzaron solo el 25%. Las herramientas consideradas más útiles fueron las videoconferencias y los videos (más del 70%), seguidas de las lecturas y los ejercicios (más del 60%). A partir de estos resultados se realizaron actividades con especialistas extranjeros para orientar el mejor uso de las herramientas.

Con respecto a la comunicación y disposición de los docentes y pre docentes para resolver las dudas el 58% de los alumnos manifestó un nivel alto y muy alto y un 24.4% un nivel mediano de satisfacción. En general, los niveles de respuesta entre 0, 1 y 2 fueron muy bajos (menores al 20%) lo que demuestra que los estudiantes han valorado positivamente la adaptación a la modalidad no presencial para continuar su proceso de formación utilizando medios virtuales.

Los alumnos identificaron como una fortaleza en ellos para adaptarse a la modalidad virtual su “organización para el estudio” (34.8%), indicaron ser responsables y comprometidos con sus estudios, por lo que han encontrado formas de organizarse pese a las dificultades. Alrededor del 20% de los alumnos indica que cuenta con un espacio dedicado para el estudio que permite concentración y dedicación, así como con recursos físicos y tecnológicos para desarrollar las sesiones y actividades académicas. También, cerca del 20% de los alumnos destacan su motivación e interés por la carrera y por no detener su aprendizaje.

De otro lado, el 44% de los estudiantes señaló como dificultad el no contar con recursos para el buen desarrollo de la modalidad tales como: *Internet* de buena velocidad, espacio de estudio, silencio en casa, impresora, etc.; un 13% manifiesta dificultades para organizar una agenda o contar con hábitos de estudio.

A modo de autopercepción, se encuestó sobre el nivel de satisfacción sobre su participación en las actividades de los cursos. El 45% de ellos se colocó en el nivel muy alto y alto, mientras que el 30.7% en un nivel mediano. En cuanto a la interacción con sus compañeros el 58% se encuentra satisfecho y muy satisfecho.

b. **Resultado de la encuesta a docentes**

La encuesta de satisfacción sobre la modalidad no presencial dirigida a los docentes fue respondida por el 53% de la población y contó con una escala del 0 al 5.

Los niveles de satisfacción sobre los recursos brindados por la universidad son muy altos. El 86% indicó poder acceder sin problemas a la plataforma Paideia y desde cualquier dispositivo; el 67% colocó como nivel de satisfacción alto y muy alto la facilidad de uso de esta plataforma PAIDEIA; el 71% valoró como alto y muy alto su satisfacción sobre los recursos y actividades disponibles en PAIDEIA para la realización de sus cursos.

De otro lado, el 76% indicó una satisfacción alta y muy alta respecto del apoyo brindado por la Universidad a través del curso autoinstructivo "Organiza tu PAIDEIA"; el 68% respecto al apoyo brindado por la Universidad a través del tutor asignado; y el 75% se mostró satisfecho y muy satisfecho con a las capacitaciones y micro talleres ofrecidos por el IDU.

Los profesores, además, indicaron un nivel alto y muy alto de satisfacción sobre su propio proceso de preparación y organización de sus cursos: el 70% se colocó en un nivel de satisfacción alto respecto a la adaptación de los contenidos y actividades propuestos en el sílabo a la modalidad no presencial; 86% sobre su organización del tiempo para atender las dudas y consultas de los alumnos; 81% se sintió satisfecho y muy satisfecho sobre su nivel de interacción con los estudiantes en actividades sincrónicas y el 71% con su nivel de interacción en actividades asincrónicas.

Un 28% de los docentes reconoce que el uso de los recursos y actividades de la plataforma y otros recursos digitales han facilitado su práctica docente no presencial. El 20% identifica haber contado con experiencia previa y el 20% destaca las sesiones de capacitación y asesorías a cargo de los

tutores, talleres del IDU y apoyo de la DTI. Entre las dificultades destacan la sobrecarga de trabajo para el proceso de preparación e implementación del curso (22%)La comunicación e interacción con los alumnos ha cambiado y no se pueden generar relaciones. No prenden la pantalla (14%) y recursos insuficientes o con fallas (13%).

Conclusiones y Retos para el aseguramiento de la calidad de la educación a distancia post-Pandemia

A partir de la experiencia de adaptación a la educación a distancia durante el año 2020, se identificaron cinco retos de cara al aseguramiento de su calidad y hacia el futuro post-pandemia. Estos retos están relacionados con: (a) la revisión y actualización del Modelo Educativo PUCP, (b) la sistematización de metodologías y sistemas de evaluación para la educación a distancia de calidad, (c) mejora de los sistemas de apoyo y preparación de los estudiantes para su adaptación a la modalidad y mejorar su organización, (d) apoyo a la docencia y (e) generación de indicadores de calidad.

a. **Revisión y actualización del Modelo educativo PUCP**

Se ha iniciado un proceso participativo para revisar el Modelo Educativo que incorpore los cambios tecnológicos y pedagógicos necesarios para desarrollar programas en las modalidades semi-presenciales y virtuales. Es necesario revisar las competencias genéricas de los estudiantes y los roles docentes en estas modalidades, así como los modelos de enseñanza y aprendizaje y de los recursos y medios virtuales y el soporte con el que es necesario contar y funcionar.

b. **Sistematización de metodologías y sistemas de evaluación para la educación a distancia de calidad**

Si bien se han realizado importantes esfuerzos por desarrollar la modalidad a distancia mediante procesos de formación docente y la elaboración de guías, es necesario sistematizar las experiencias y buenas

prácticas de las distintas disciplinas y carreras que permitan unificar criterios y diseñar patrones institucionales para el trabajo docente.

A partir del Modelo Educativo revisado, se requiere definir una serie de principios pedagógicos institucionales, así como elaborar guías que permitan orientar el diseño didáctico y los sistemas de evaluación, respetando la diversidad de disciplinas y la naturaleza de los cursos.

c. **Mejora de los sistemas de apoyo y preparación de los estudiantes para su adaptación a la modalidad y mejorar su organización**

Dado que los estudiantes manifiestan dificultades en su organización para el estudio y para el acceso a los recursos tecnológicos, es necesario reforzar los procesos de preparación a la modalidad, especialmente en los primeros semestres para que puedan superar las dificultades propias del estudio autónomo y la organización del tiempo que demanda la modalidad a distancia. Este reto se complementa con la formación de un equipo de tutores académicos, que acompañen especialmente a los estudiantes de los primeros ciclos en sus procesos de adaptación a la vida universitaria y a la modalidad a distancia.

d. **Apoyo a la docencia**

La experiencia vivida en la PUCP durante el 2020 ha puesto de manifiesto la necesidad de disponer de apoyo específico a los docentes en tareas específicas de la modalidad, distinguiendo las acciones y responsabilidades académicas propias del docente y las acciones de soporte a la gestión académica que no requieren de la responsabilidad académica para ser llevadas a cabo.

e. **Generación de indicadores de calidad**

Se está trabajando en la redefinición de indicadores de control y seguimiento de los parámetros de calidad que permitan dar cumplimiento al

necesario proceso de mejora continua y alimenten la información necesaria para poder rendir cuentas desde un sistema interno de la calidad de la modalidad a distancia.

Referencias

García, L. (2020). *Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. RIED.* Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(2), pp. 09-30. doi: http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26540.

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. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones (UNESCO- IESALC).* Recuperado de: http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf.

Pardo, H. & Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia.* Barcelona: Outliers Schools.

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). (2020a). PuntoEdu. *El fondo de conectividad PUCP ya registra a 5000 beneficiarios durante el 2020-1.* Recuperado de: https://puntoedu.pucp.edu.pe/noticias/el-fondo-conectividad-pucp-ya-registra-a-5000-beneficiarios-y-continuara-durante-el-2020-2/.

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). (2020b). PuntoEdu. *Conoce los nuevos beneficios del fondo de conectividad PUCP para el ciclo 2020-1.* Recuperado de: https://puntoedu.pucp.edu.pe/noticias/conoce-los-nuevos-beneficios-del-fondo-conectividad-pucp-para-el-ciclo-2020-2/.

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). (2020c). PUCP. *Recursos para la virtualización.* Recuperado de: https://www.pucp.edu.pe/educacion-a-distancia/recursos-para-la-virtualizacion/.

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). (2020d). PUCP. *Guía del docente PUCP.* Recuperado de: https://sites.google.com/pucp.edu.pe/guiadocentepucp/.

Torrecillas, C. (2020) *El reto de la docencia online para las universidades públicas españolas ante la pandemia del Covid-19.* ICEI Papers COVID-19,16. Recuperado de: https://www.ucm.es/icei/file/iceipapercovid16.

Cristina Del Mastro Vecchione

Vicerrectora Académica de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Educadora y profesora principal del Departamento de Educación de la PUCP. Doctora en Psicología de la Comunicación: interacciones educativas, Universidad Autónoma de Barcelona y Magíster en Política y gestión universitaria, Universidad de Barcelona. Posgrado en Educación Emocional de la Universidad de Barcelona.

Especialista en el ámbito de la formación, desarrollo e innovación en la Docencia, con publicaciones nacionales e internacionales. Amplia experiencia en la enseñanza en educación superior y en el diseño, dirección y evaluación de programas de posgrado y formación continua en las modalidades presencial y a distancia a nivel institucional y nacional.

Se ha desempeñado desde hace más de 13 años en la gestión universitaria como: Decana de la Facultad de Educación, Directora Académica del Profesorado, Directora de la Maestría en Docencia Universitaria, Directora del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos CISE-PUCP.

Ha sido coordinadora nacional de la Red Kipus-Perú, Red de Docentes para América Latina y el Caribe, y consultora del Ministerio de Educación, SINEACE (Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad Educativa) y CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo), en temas de docencia y calidad de la Educación Superior.

Aseguramiento de la calidad de la educación virtual en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA): sistematización de experiencias, retos y perspectivas en tiempos de Covid-1

Jovanny Rodríguez
jovannyrodriguez@uapa.edu.do

Randolph Morillo
randolphmorillo@uapa.edu.do

Wilmer Téllez
wilmertellez@uapa.edu.do

Úrsula Puentes
ursulapuentes@uapa.edu.do

Milagros García
milagrosgarcia@uapa.edu.do

Reyna Hiraldo
reynahiraldo@uapa.edu.do

Yanet Jiminián
yanetjiminian@uapa.edu.do

***Universidad Abierta para Adultos (UAPA), República Dominicana**

Introducción

El artículo responde al llamado que hace el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) para analizar y reflexionar sobre el aseguramiento de la calidad en la educación superior a distancia en el contexto de la pandemia de COVID-19. En la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), en la República Dominicana, el momento ha exigido una revisión exhaustiva de los procesos de aseguramiento de la calidad, centrados en tres ejes: 1) cualificación-competitividad de nuestros participantes, 2) adaptación a las exigencias-necesidades del mercado laboral, 3) posicionamiento activo en el cambio paradigmático educativo mediante el uso de las tecnologías, considerando el dinamismo generacional y retos socioeconómicos nacionales e internacionales.

Por esta razón, las directrices institucionales impulsan el seguimiento constante de discusiones, propuestas críticas sobre controles, procedimientos, modelos y métodos-técnicas acerca de cómo garantizar una educación a distancia de calidad, adaptada a la naturaleza virtual, innovadora y centrada en el aprendizaje que ha definido la UAPA dentro de su misión institucional. Considerando lo anterior, se propone de modo general describir las acciones emprendidas para el mejoramiento de la calidad durante el año 2020 en el contexto de la pandemia de COVID-19. En particular, se muestran los procesos seguidos para la evaluación de la calidad, la caracterización de los modelos/instrumentos utilizados y, finalmente, las acciones desarrolladas, retos y desafíos para el aseguramiento de la calidad en tiempos de postpandemia.

Palabras claves

Calidad, aseguramiento, educación, virtualidad, COVID-19.

1. Consideraciones previas sobre el aseguramiento de la calidad en la educación superior a distancia

El debate sobre asegurar la calidad de la educación superior en Latinoamérica gira, con severas diferencias temporales e históricas, en torno a la base del liberalismo económico: el ser humano como factor productivo. Desde Smith (1998/*1776*) pasando por Becker (1964), la educación y su impacto social se ha centrado en la competencia, las habilidades, la especialización (*skill*) que tiene una persona para producir bienes y servicios.

Este barniz teórico está presente en las discusiones sobre aseguramiento de la calidad educativa virtual. Por ejemplo, al englobar la calidad como criterio de las externalidades sociales, es decir, el impacto que tiene una persona al emplear sus competencias; el paso del saber al hacer (Rama, 2011). En este sentido, se argumenta que la calidad se ha ido asociando a la empleabilidad de los saberes en relación con el saber hacer: "Sin duda, la utilidad de los saberes y la educación varían en función de los diversos actores (…), pero el hacer, finalmente se asocia a un enfoque por competencias como medición de la calidad" (Rama, 2011, p. 31).

Amparada en las implicaciones colectivas de la calidad educativa, en la República Dominicana, al igual que buena parte de los países en la región, se han institucionalizado criterios formales, privados y públicos, de estándares de calidad en la formación superior. Además del marco jurídico para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, establecido en la Ley 139-01, se encuentra el Plan Decenal de Educación Superior 2008/2018, la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, la Iniciativa Dominicana para una Educación de Calidad (IDEC), el Pacto Nacional para la Reforma Educativa, el Marco Nacional de Cualificaciones y el Subsistema Dominicano para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SIDACES). Estas normativas, planes y compromisos nacionales e internacionales, persiguen la sistematización de indicativos globales que permitan la descripción del complejo constructo calidad educativa, todas ellas orientadas dentro de un plan estratégico nacional de desarrollo.

La UAPA, por su parte, establece la calidad como principio rector dentro de su Modelo Educativo por Competencia Centrado en el Aprendizaje (MECCA). Acepta que "la calidad educativa (…) tiene que ver con las condiciones óptimas para el cumplimiento de sus funciones de docencia, investigación, extensión y vinculación" (UAPA, 2009, p. 35). La UAPA también asume la calidad como una cultura institucional, asumiéndola como un proceso permanente y participativo en los distintos lugares de trabajo, aspirando a que esa cultura de calidad sea un valor y responsabilidad de todos los miembros de la comunidad universitaria. Finalmente, la Universidad establece siete criterios que identifican la educación a distancia de calidad: eficacia, eficiencia, idoneidad, transparencia, pertinencia y equidad (UAPA, 2009).

Desde la UAPA, y con miras a la postura estatal y disposiciones internacionales, se considera que existen sólidas bases para institucionalizar la garantía de la calidad a partir de disposiciones formales externas (leyes, normativas, tratados), internas (modelo educativo institucional) e informales (cultura de calidad). La educación como proceso social considera asuntos contextuales que redefinen las dinámicas en el intercambio formativo. No es un asunto estático o atemporal. Por esta razón, el aseguramiento de la calidad es un ajuste constante que varía desde las propias razones sociales, demográficas, culturales y económicas que estimularon la educación virtual a distancia, hasta los cambios y retos que impone la pandemia de

COVID-19, sin perder de vista que el centro de la educación debe poseer el criterio racional de definir lo que colectivamente se debe hacer y ampliar las capacidades para lograrlo.

2. Metodología

A partir del interés manifestado por el CALED en las experiencias institucionales, en cuanto al aseguramiento de la calidad en la educación superior a distancia en contexto de pandemia, se optó por un método reflexivo que permitió sistematizar los procesos evaluativos y autoevaluativos vinculados con el aseguramiento de la calidad. Se trabajó, entonces, desde la sistematización de experiencias, un método focalizado en aquellas prácticas que conducen a transformaciones (sociales, institucionales), sujetas a ser organizadas e interpretadas para poder ser puestas en común (comunicables). Considerando el propósito del trabajo de describir las acciones orientadas al mejoramiento de la calidad en el último año, se entiende, desde la perspectiva del método, que en toda experiencia hay conocimiento que orienta cambios prácticos (Barnechea y Morgan, 2010), por lo que el perfil reflexivo de sistematizar los procesos institucionales de aseguramiento de la calidad, permite referir situaciones que emergen de la práctica y que orientan desafíos propios y comunes hacia un modelo de educación a distancia virtual con altos estándares de calidad.

Para este ejercicio se trabajó con la revisión de informes, aspectos organizacionales, protocolos y planes operativos de la Dirección General de Aseguramiento de la Calidad (UAPA), así como la sistematización de experiencias sobre el teletrabajo o trabajo remoto de la gestión académica. Se trata, por lo tanto, de un diseño documental. Se consideraron aspectos medulares relacionados con procesos, definiéndose como aquellas acciones que la institución considera pertinentes en su misión de garantizar calidad educativa. A partir de la sistematización de estos métodos, acciones y/o productos, se dio paso al momento reflexivo, situación que trazó un razonamiento inductivo al privilegiar el levantamiento de la información antes de cualquier componente teórico.

3. Resultados y Discusión

3.1. Los procesos de autoevaluación: construyendo un traje a la medida de la UAPA

Una de las máximas de la creatividad intelectual, guía de la innovación e ideas que ha revolucionado el modo de pensar y, por lo tanto, de transformar, lo sintetizó Wright Mills (1986/*1959*) hace más de 50 años al exhortar a huir de todo procedimiento rígido, a desarrollar y aplicar la imaginación, evitar el fetichismo de los métodos (aquí lo generalizamos a los procesos), e impulsar la rehabilitación de una artesanía intelectual: a ser nuestro propio confeccionista. Bajo este mismo principio, la UAPA ha establecido como criterio fundamental la "confección de un traje a su propia medida", no sólo teniendo presente los rasgos de una educación virtual a distancia (aspectos institucionales), sino el dinamismo socioeconómico y demográfico de la población objeto a ser educada, en este caso, sus participantes.

Como todo proceso que busca "indicar" (o develar) la naturaleza de algún objeto de interés, es preciso el seguimiento de antecedentes nacionales e internacionales sobre indicadores válidos y consistentes para medir aspectos referentes a la calidad educativa. Se entiende, además, la gran diferencia que hay entre medir con indicadores aislados y estructurar un conjunto de indicadores que de forma global amplíen las probabilidades de aprehender la naturaleza compleja del constructo "calidad". También se ha considerado la advertencia que realizan Romero y Rubio (2004) sobre el peligro que encierra la semántica del término calidad: "… considerarlo de forma ambigua y laxa, donde todo cabe" (p. 2). Los autores también resaltan la advertencia de que, si bien la amplitud de modelos de aseguramiento de la calidad brinda criterios estandarizados, permisibles a la comparación intra e interinstitucional, el ejercicio evaluativo corre peligro si se consideran recetas infalibles.

De esta manera, el Plan Operativo 2020 de la Dirección General de Aseguramiento de la Calidad precisa, a través de dos de sus objetivos estratégicos, lo siguiente: 1) Fortalecer el modelo de gestión de calidad Institucional que contribuya a consolidar la cultura de evaluación y la mejora continua de los procesos Institucionales, y 2) Fortalecer la generación, validación, sistematización, y análisis de datos estadísticos para la descripción de la vida universitaria de la UAPA. Ambos objetivos

estuvieron direccionados a estructurar un sistema evaluativo de los procesos institucionales para, mediante el monitoreo periódico, sistemático, estandarizado y permisible a la comparación, se pudieran generar reportes para la toma de decisiones.

Para ordenar los procesos institucionales sobre el aseguramiento de la calidad a partir estos dos objetivos estratégicos de la Dirección General de Aseguramiento de la Calidad, se presenta a continuación los métodos-procedimientos correspondientes.

3.1.1. Procesos de autoevaluación de la calidad en función a los objetivos institucionales

Auditorías internas. Orientado al monitoreo de procedimientos que desarrollan los distintos departamentos de la Institución, se trata de una sistematización de criterios establecidos para evaluar la relación entre procesos-productos esperados, de acuerdo a los protocolos que establece un determinado cargo-función. Ordinariamente, la auditoría es anual. En total, se realizan tres informes globales (uno por cada recinto) que permite tener una visión global y focalizada entre establecido a priori (manual de protocolos) y los resultados alcanzados.

Desarrollo de planes de mejora. Es el producto de las auditorías internas. Se trata de descripciones cualitativas tomando en cuenta aspectos generales como: fortalezas, debilidades, observaciones y oportunidades de mejora. El objetivo de estos planes, con base en las auditorías de los procesos internos, es ajustar los productos a los requerimientos o estándares trazados, bien sea cambiando los estándares o incentivando al personal responsable al logro de los mismos.

Gestión de quejas, peticiones y felicitaciones: A través del buzón de sugerencias y reclamos (digital), abierto y confidencial, tanto participantes como empleados de la Universidad pueden expresar sus demandas, opiniones, quejas, sugerencias, reclamos, congratulaciones, direccionado a cualquier área de la vida universitaria. Los cortes de información son cuatrimestrales, sintetizados en informes que dejan ver de forma cuantitativa y cualitativa las principales expresiones de los miembros de la Institución con el objetivo de tomar cartas en el asunto a través de contactos directos con responsables de áreas.

Evaluación de la calidad de los servicios para la satisfacción de participantes. Se trata de una encuesta a los participantes para medir su satisfacción con los servicios de la Universidad. Esta encuesta contempla los servicios administrativos y académicos como servicios ofrecidos en el departamento de registro, biblioteca, economato, cafeterías, además de su satisfacción con diversos recursos y conectividad a *Internet* en el campus, entre otros aspectos. Su periodicidad es anual y el producto resultante es un informe donde se reflejan los resultados sobre las distintas áreas, servicios y/o procesos institucionales. Este informe es socializado con todo el personal que administra los procesos evaluados para así, encaminar acciones que permitan introducir mejoras que se reflejan en la satisfacción de los participantes.

Evaluación de los procesos educativos virtuales para la satisfacción de los participantes. Teniendo en cuenta la migración total hacia la virtualización educativa que emprende la UAPA, este producto reúne un sistema de indicativos de satisfacción con los procesos enseñanza-aprendizaje, tanto con el medio (las plataformas tecnológicas) como la dinámica facilitador-participante. Su aplicación intenta ajustarse a la naturaleza educativa virtual. Esta se planifica en cada período académico (trimestre-cuatrimestre). Como producto de este proceso se tiene un informe de resultados que es entregado al personal que toma decisiones y así emprender acciones que permitan seguir mejorando los niveles de calidad de los procesos.

Evaluación del perfil tecnológico a nuevos ingresos. Parte de los reajustes de la educación virtual es la elaboración de un perfil sobre habilidades tecnológicas de los nuevos ingresos. El objetivo es poder direccionar estrategias de atención temprana para que el estudiante pueda contar con las herramientas necesarias en su proceso educativo, reduciendo así la brecha de manejo tecnológico e informativo y facilitar los procesos de acompañamiento por parte de los asesores y facilitadores.

Evaluación del desempeño de facilitadores. Considerando que los facilitadores tienen obligaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje, este proceso permite monitorear individualmente el ejercicio de la función docente. La fuente primaria es el participante y los departamentos que desarrollan procesos con el docente y el período de aplicación de esta evaluación es al culminar cada período académico.

Autoevaluación institucional (MESCyT). A partir de ocho dimensiones estandarizadas, este proceso evaluativo es una exigencia que realiza el Estado, a través del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), para incentivar planes de mejora en las instituciones de educación superior a nivel nacional. Su periodicidad en quinquenal (cada cinco años), y el producto resultante es un informe general contentivo de una descripción amplia de la situación institucional (indicadores), análisis críticos de cada dimensión y un plan de acción en función a los pasos analíticos precedentes. Este proceso evaluativo da paso a la elaboración de un plan de mejora institucional, orientado a atender las situaciones que necesitan mejorar y aquellas fortalezas que requieren ser mantenidas.

Estudio de clima laboral. Atendiendo una dimensión más subjetiva, vinculada con la satisfacción laboral, este proceso consta de monitorear de manera global aquellos aspectos físicos (iluminación, dotación, confort en el puesto de trabajo) e interpersonales (relación con los compañeros, superiores, comunicación) en el trabajador, con el fin de garantizar su estabilidad físico-emocional. Este estudio se realiza anual y el producto es un informe final que reúne un panorama general de la Universidad en el área. Los resultados de este estudio permiten el diseño de planes de mejora que se administran desde las diferentes áreas que gestionan los procesos evaluados.

Seguimiento a los planes operativos. Tomando en cuenta que cada unidad (direcciones, vicerrectorías, coordinaciones, entre otras) presenta su plan operativo anual (POA), la Dirección General de Aseguramiento de la Calidad hace seguimiento semestral a los procesos desarrollados, o por desarrollar, en función al tiempo-producto planificado. A partir de allí, se da pie a recomendaciones para poder cumplir con los objetivos previstos. El producto consta de dos informes generales con una descripción cualitativa de la relación entre los productos previstos y logrados con las respectivas proyecciones.

Tabla 1. Relación de procesos para el aseguramiento de la calidad según periodicidad, área de impacto y naturaleza de su sistema de medición

Proceso	Periodicidad	Área de impacto	Naturaleza del sistema de medición
Auditorías internas	anual	Procesos institucionales en general	objetivo
Desarrollo de planes de mejora	anual	Procesos institucionales en general	objetivo
Gestión de quejas y reclamos	cuatrimestral	Servicio al cliente y clima laboral	subjetivo
Evaluación de la calidad de los servicios para la satisfacción de participantes	Trimestral-Cuatrimestral (al culminar cada período académico)	Servicios al cliente	subjetivo
Evaluación de los procesos educativos virtuales para la satisfacción de los participantes	Trimestral-Cuatrimestral (al culminar cada período académico)	Proceso enseñanza-aprendizaje	subjetivo
Evaluación del perfil tecnológico a nuevos ingresos	Trimestral (al abrir programas de nuevo ingreso)	Proceso enseñanza-aprendizaje (habilidades tecnológicas)	objetivo
Evaluación del desempeño de facilitadores	Trimestral-Cuatrimestral (al culminar cada período académico)	Proceso enseñanza-aprendizaje	subjetivo
Autoevaluación institucional (MESCyT)	Quinquenal	Procesos institucionales en general	Mixto (objetivo y subjetivo)
Estudio de clima laboral	Semestral	Clima laboral	
Seguimiento a los planes operativos	Semestral	Procesos institucionales en general	objetivo

3.1.2. La confección de un sistema de autoevaluación propio

Prevalece como criterio la estandarización de indicadores de autoevaluación para poder monitorear comparativamente el comportamiento del clima institucional. Al mismo tiempo, dicha estandarización busca estar ajustada a los propios intereses que define la institución dentro de sus ejes característicos, por ejemplo: autoaprendizaje, modelo educativo

centrado en competencia, uso prioritario de medios tecnológicos. Dentro de la revisión de experiencias internacionales y nacionales que fundamenta un sistema propio de evaluación, la Dirección General de Aseguramiento de la Calidad ha considerado cinco modelos evaluativos relacionados con la educación superior, con el particular interés de detectar rasgos centrados en la capacitación abierta y uso de las tecnologías: 1) Metodología general (CIEES) para la evaluación de programas educativos abiertos y a distancia, 2) Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), 3) Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), 4) Consejo Nacional de Acreditación (CNA-Colombia) y, 5) Autoevaluación Quinquenal del Viceministerio de Evaluación y Acreditación de las Instituciones de Educación Superior de la República Dominicana.

Aunque el dominio de estos modelos no es exclusivo para la autoevaluación, ni para la educación virtual a distancia, contienen rasgos de alto interés para la UAPA: 1) Su proyección internacional, 2) la validez (interna y externa) del sistema de medición, 3) diversidad en cuanto a incidencia sociopolítica (estatal/privado), 4) amplitud paradigmática centrada en la educación, 5) diversidad de criterios conceptuales y de clasificación operativa de los indicadores, 6) la incorporación progresiva de segmentos tecnológicos, emocionales y contextuales (criterio sistémico).

A partir de lo anterior, se presenta la propuesta de la UAPA en la construcción de un modelo de autoevaluación propio, adentrado en un sistema de monitoreo de la vida institucional.

En el Plan Estratégico de Desarrollo 2016-2020, la UAPA se propuso poner en funcionamiento un Observatorio de Vida Universitaria (OVU), con la finalidad de compilar un conjunto de datos estadísticos que describan la funcionalidad global de una institución de educación superior a distancia y virtual de manera periódica, sistemática y estandarizada. Desde el punto de vista operativo, se trazaron 14 componentes que disgregan, en una primera etapa, líneas gruesas del constructo “vida universitaria” (ver tabla 2). Posteriormente, se generaron un total de 87 indicativos que pretenden ser criterios subrogados de los 14 componentes con la finalidad de hacer operativo el sistema de medición a partir de precisiones conceptuales-nominales.

Tabla 2. Componentes del Observatorio de Vida Universitaria (OVU) como estrategia de monitoreo de la vida institucional

Componentes	Cantidad de indicadores	Área estratégica de incidencia	Naturaleza del sistema de medición
Contexto económico y social	7	Contexto	objetivo
Oferta académica	2	Demanda de formación	objetivo
Demanda universitaria	6	Demanda de formación	objetivo
Procesos académicos	11	Demanda de formación	objetivo
Resultados académicos	7	Proceso de aprendizaje	objetivo
Satisfacción de los usuarios	15	Bienestar estudiantil (aspecto trasversal general)	subjetivo
Recurso/talento humano	7	Proceso de enseñanza-aprendizaje	objetivo
Investigación y Publicación	5		objetivo
Extensión y Responsabilidad Social	4	Contexto	objetivo
Redes Sociales	7	Informativo-divulgación	subjetivo
Inserción Laboral	3	competencia	objetivo
Patrimonio Universitario	3	Infraestructura	objetivo
Educación continua	3	Demanda de formación	objetivo
Innovación y emprendimiento	7	Impacto socioeconómico	objetivo
Total	**87**		

El diseño operativo de los componentes-indicadores tiene como eje trasversal la disgregación por recinto (Santo Domingo Oriental, Cibao Oriental y Santiago), así como los niveles de carreras/programas (grado y posgrado) cuando sea el caso. Es importante resaltar que el papel del OVU no se limita a un proceso de evaluación institucional, sin embargo, el ambicioso monitoreo de lo que se ha denominado "vida universitaria" persigue, entre otros elementos estratégicos de la Universidad, ampliar la maniobrabilidad evaluativa atendiendo la naturaleza filosófica, teórica-epistemológica, conceptual y operativa de los modelos nacionales e internacionales de aseguramiento de la calidad educativa a nivel superior.

3.2. Modelos e instrumentos de evaluación de la calidad

Se puede afirmar, tal como se ha evidenciado hasta ahora, que la UAPA ha dado los primeros pasos en establecer un modelo propio de autoevaluación a través de la fusión de experiencias nacionales e internacionales, y a partir de dos de los ejes estratégicos de la Dirección de Aseguramiento de la Calidad. La principal característica del trabajo/dinámica sobre los procesos de aseguramiento de la calidad, es que no se encuentran condensados en un solo instrumento, es decir, la Universidad no cuenta con un modelo integrado y exclusivo para medir la globalidad del constructo. Tal como se expuso anteriormente, se ha insertado y diseñado, a partir de modelos nacionales e internacionales, un conjunto de elementos que pretenden dar cuenta de la calidad educativa institucional mediante una serie de procesos. Uno de los retos previstos desde la Dirección, es precisamente la unificación de todos estos elementos para contar con un solo instrumentos de autoevaluación.

A continuación, se detalla en la tabla 3 los instrumentos aplicados por la UAPA para evaluar la calidad, partiendo de dos de sus objetivos estratégicos y de los procesos que estableció la Dirección de Aseguramiento de la Calidad.

Tabla 3. Relación de instrumentos y escalas de medición según proceso y objetivos estratégicos para el aseguramiento de la calidad

Objetivo estratégico	Proceso	Fuente	Instrumento	Escala de medición
Fortalecer el modelo de gestión de calidad Institucional que contribuya a consolidar la cultura de evaluación y la mejora continua de los procesos Institucionales.	Auditorías internas	Encargado de área	Lista de criterios evaluativos / entrevistas no estructuradas	Selección múltiple / preguntas abiertas
	Desarrollo de planes de mejora	No aplica	No aplica	No aplica
	Gestión de quejas y reclamos	Personal administrativo, facilitadores y participantes	Registro no estructurado	Abierto
	Evaluación de la calidad de los servicios para la satisfacción de participantes	Participantes	Cuestionario	Likert / preguntas abiertas
	Evaluación de los procesos educativos virtuales para la satisfacción de los participantes	Participantes	Cuestionario	Likert / preguntas abiertas
	Evaluación del perfil tecnológico a nuevos ingresos	Participantes de nuevos ingresos	Cuestionario	Likert / preguntas abiertas
	Evaluación del desempeño de facilitadores	Participantes	Cuestionario	Likert / preguntas abiertas
	Autoevaluación institucional (MESCyT).	Participantes, facilitadores, empleados en general, documentos institucionales	Cuestionarios / entrevistas semies-tructuradas / lista de cotejo	Likert / preguntas abiertas / selección múltiple
	Estudio de clima laboral.	Empleados en general	Cuestionario	Likert / preguntas abiertas
	Seguimiento a los planes operativos	Encargado de área	Lista de criterios evaluativos / entrevistas no estructuradas	Selección múltiple / preguntas abiertas
Fortalecer la generación, validación, sistematización, y análisis de datos estadísticos para la descripción de la vida universitaria de la UAPA	Sistema de indicadores unificados del Observatorio de Vida Universitaria (14 componentes / 87 indicadores)	Encargado de área, personal en general, participantes, facilitadores, empleadores	Cuestionario, docu-mentación, base de datos, entrevistas semiestructuradas	Likert / preguntas abierta.

Con miras a evaluar la calidad de la institución superior en general y las carreras/programas de posgrado de acuerdo a la modalidad, los modelos e instrumentos disgregan todos los procesos y estructura técnica (levantamiento, sistematización, análisis y divulgación) en tres recintos. Igualmente, se disgrega el nivel educativo (grado/posgrado) para poder segmentar los procesos de monitoreo y focalizar los ajustes necesarios.

4. Acciones desarrolladas por la IES frente a la pandemia del COVID-19

Durante los primeros seis meses de la pandemia, el énfasis institucional se enfocó en una gestión afectiva y cercana para ofrecer seguridad, confianza y facilitar el trabajo con distanciamiento físico en conjunto con directores, coordinadores, facilitadores y participantes. El objetivo era minimizar la incertidumbre y optimizar los tiempos de respuestas.

La gestión académica tuvo un papel estelar en la contingencia. En primer lugar, se diseñó una "planificación emergente" con base en cronogramas semanales que estuvieron guiados por prioridades de respuesta a los procesos más urgentes en ese momento: pruebas virtuales, semana de inducción para estudiantes de nuevo ingreso, realización de docencia totalmente virtual (aunque la UAPA ya tenía la experiencia de cursos totalmente virtuales, la mayoría era de modalidad semipresencial), la continuación de las pasantías (que estaban en proceso) y el Curso Final de Grado (una unidad curricular final de las carreras organizado con base en diplomados por áreas de especialidad).

Al mismo tiempo, se establecieron líneas de trabajo por departamentos y escuelas donde se describieron por orden de prioridad las tareas a realizar durante la cuarentena, que en una primera fase abarcó hasta el día 20 de abril. Los directivos debieron hacer reportes semanales de los principales logros y productos generados, con registro de evidencias, las cuales consistieron en reuniones por varios medios digitales (*Zoom, Hangout, Meet, Whatsapp*, correos electrónicos, entre otros), elaboración y aplicación de encuestas e informes de resultados al finalizar procesos claves y complejos -que permitieron sistematizar lo experimentado-, validar las metas y reorientar las tareas.

Para el seguimiento de los procesos docentes, se implementó el procedimiento de envío de invitación anticipada para participar en los encuentros académicos (sesiones de clase, seminarios, presentación de proyectos) a todos los directivos involucrados, con la finalidad de que la información se hiciera colectiva y participaran en todas las actividades para ofrecer retroalimentación, propiciar el intercambio y realizar aportes.

La Universidad tuvo que mejorar algunos mecanismos de información en la plataforma, debido a que muchos de ellos se hacían de manera exclusivamente presencial, creando nuevos espacios para colocar consignas, una línea de atención directa a los participantes (de los Departamentos de Orientación y Servicio al Participante, ayuda técnica a través del Centro Universitario de Información y Comunicación Educativa-CUICE) y una línea de ayuda psicológica. Por otro lado, se virtualizaron los procesos de inscripción, reinscripción y pagos de matrículas que hasta la fecha no se podían realizar en su totalidad por medios electrónicos.

Los procesos de evaluación y autoevaluación institucional se desarrollaron sin contratiempos. La ampliación de instrumentos de satisfacción, evaluación docente, auditorías, entrevistas en el marco de la autoevaluación quinquenal, migraron en su totalidad a la esfera digital. Esto permitió darles continuidad a los procesos de monitoreo y evaluación de la calidad.

A grandes rasgos, la UAPA no detuvo su operatividad. A pesar de ser una universidad virtual, muchos de los procesos se vieron forzados a cambiar por presión del contexto pandémico, lo que fue abordado como una oportunidad de ajuste. Las evaluaciones sobre aseguramiento de la calidad contaron con suficiente disposición y recursos-materiales para que las mediciones no pararan, permitiendo la sistematización del antes y durante la pandemia. Esto fue posible gracias a que el proceso educativo no paró, la gestión académica garantizó el proceso al realizar los ajustes necesarios que faltaban para una migración virtual total de los procesos pedagógicos y administrativo.

5. Retos para el aseguramiento de la calidad de la educación a distancia postpandemia: a modo de reflexiones finales

Entre los retos para el aseguramiento de la calidad en la educación a distancia postpandemia, se puede sintetizar:

- Disminuir la brecha en cuanto a acceso a las tecnologías, principalmente en aquellos alumnos de mayor vulnerabilidad socioeconómica, así como atender las limitaciones de conectividad y energía eléctrica, particularmente en zonas rurales.
- Fortalecer los instrumentos de evaluación y/o acreditación de los saberes por parte del alumnado en un contexto de enseñanza virtual. Ya no sólo se trata de competencias académicas medidas tradicionalmente por calificaciones, también hay que enfocar las mediciones de calidad hacia otras habilidades como las tecnológicas, comunicación, procesos de autoaprendizaje, entre otras. En esta misma tónica, los instrumentos deben contemplar la pluralidad de conceptos como aprendizaje, competencias, habilidades, comunicación eficiente, por ejemplo.
- Adoptar nuevas plataformas tecnologías e informativas para potenciar los procesos de autoaprendizaje virtual. Capacitar a los docentes a la par de esta tecnologización para que sean aliados del proceso, además de empoderarlos como agentes del cambio tecnológico-cultural, principalmente a docentes de edad avanzada y de zonas socioeconómicamente vulnerables.
- Coligado con lo anterior, incentivar el compromiso docente en la búsqueda de nuevas formas de propiciar un aprendizaje más autónomo y significativo, que promueva la reflexión crítica, el debate de ideas, la formulación de evaluaciones coherentes con la modalidad educativa.
- Incorporar de manera sistemática e intensiva en los programas y planificación universitaria herramientas de comunicación de uso popular como WhatsApp, Facebook, Zoom, Meet, Hangouts, por ejemplo, ya que facilitan los encuentros en tiempo real y mejoran la relación entre facilitadores y participantes. A partir de la experiencia

en la UAPA, se observó que su utilización intensiva generó mayor proximidad y conocimiento mutuo entre todos (participantes y facilitadores y de los facilitadores con directivos).

- Seguir promocionando espacios reflexivos que reúnan las experiencias en torno a la educación virtual a distancia. Específicamente sobre los procesos de aseguramiento de la calidad educativa centrados en sistematizaciones/mediciones más dinámicas, creativas, atendiendo los enfoques que han trazado las instituciones de educación superior como líneas sustantivas de acción pedagógica.

A modo de cierre, el COVID-19 propició de manera abrupta lo que las instituciones de educación superior virtual a distancia veían venir como un proceso paulatino: un cambio radical de cómo educar. La distancia física, la tecnología-virtualización, la inclusión social y masiva, los modelos pedagógicos centrados en el autoaprendizaje, la horizontalidad docente-alumno, tomaron terreno en este contexto y son los nuevos protagonistas de la postpandemia. El reto venidero no varía mucho en función al nacimiento de la sociedad industrial de hace tres siglos, a saber, la formación de individuos competentes, con capacidad de generar impacto en la colectividad. Que la inversión de educarse sea compensada con su autorrealización. Por lo tanto, asegurar la calidad educativa, con todas las implicaciones dinámicas del contexto, debe seguir siendo el cuido del desarrollo social sostenible de la región.

Referencias

Barnechea, M., y Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. Tend. Retos N° 15, 97-107.

Becker, G. (1964). Human Capital: a theory and empirical analysis. Cambridge: National Bureau of Economic Research.

Mills, W. (1986). La imaginación sociológica (decimoprimera reimpresión). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Rama, C. (2011). Evaluación en la educación no presencial: Desde el paradigma tradicional de evaluar procesos de ensañanza (indicadores educativos) a modelos emergentes de evaluación del aprendizaje (competencias

adquiridas). En C. Rama, y J. Domínguez (Ed.), El aseguramiento de la calidad de la educación virtual (págs. 25-42). Montevideo: Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote / Virtual Educa.

Romero, L., y Rubio, M. (2004). Los modelos de calidad y el centro virtual para el desarrollo de estándares de calidad pra la educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. Barcelona: Virtual Educa.

Smith, A. (1998). Investigación sobre la natraleza y causas de la riqueza de las naciones (traducción de Gabriel Franco). Buenos Aires: Omegalfa.

Universidad Abierta para Adultos (UAPA). (2009). Modelos Educativo por Competencias Centrado en el Aprendizaje (Mecca). Santiago de los Caballeros: Ediciones UAPA.

Jovanny María Rodríguez Cabral

Licenciada en Educación y Psicología Clínica. Especialidad en Evaluación por Competencias, Certificada en Educación Superior a Distancia. Doctorante en Tecnología Educativa, en la Universidad de Islas Baleares. Especialista en Gestión y Desarrollo Curricular, en la Universidad de Barcelona. Maestría en gestión y Planificación Educativa y Enseñanza Superior.

Cuenta con estudios sobre Fundamentación de Buenas Prácticas, Texas, University. Es certificada en Gestión y Liderazgo Universitario, del Instituto de Gestión y Liderazgo, IGLU-Caribe, certificada en Coaching de equipos, por la International, Coaching Community (ICC). Es coach Educativo, certificada por la Universidad Benito Juárez.

Es evaluadora externa de planes de estudios de Educación bajo Normativa 09-15 para el Ministerio de Educación Superior ciencia y Tecnología (MESCYT). Docente de Grado, Postgrado y Asesora de Monográficos y Tesis.

Actualmente ocupa el cargo de Vicerrectora Académica en la Universidad Abierta para Adultos, UAPA. Cuenta con más de 25 años de experiencia laboral y profesional. Ha participado en diferentes proyectos de investigación, publicando en revistas científicas algunos de sus resultados. Ha participado como coordinadora y conferencista en actividades profesionales, como: Congresos, Seminarios, Paneles a nivel nacional e internacional.

Ha sido reconocida en varias ocasiones por sus resultados de trabajo, siendo premiada como directiva del año en su rol de Vicerrectora y egresada destacada de la Universidad Nacional Evangélica.

Randolph Morillo

Ingeniero industrial. Postgrado en dirección estratégica y gestión humana, por la Universidad de Castilla la Mancha, España. Postgrado en planeación y evaluación de la calidad de la educación universitaria por la Red Internacional de Evaluadores, RIEV. México. Certificado de Coach Ejecutivo por la International Coaching Community ICC.

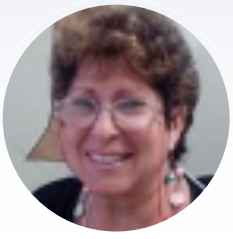
Más de 10 años de experiencia en gestión de procesos de educación superior a distancia, con enfoque en gestión estratégica y aseguramiento de la calidad. Vicerrector de Planeación, Innovación y Desarrollo de la Universidad Abierta para adultos, UAPA. Docente universitario en grado y postgrado en temáticas de gestión estratégica, administración de operaciones y gestión de la calidad. Ha participado como ponente en diversos eventos nacionales e internacionales en tópicos de evaluación de la calidad en instituciones de educación superior.

Ha cursado estudios calidad y tendencias de la educación virtual, evaluación y calidad de la educación superior a distancia, formación de evaluadores en el proceso de acreditación internacional, evaluación de la calidad de programas y cursos en educación a distancia, entre otros.

Wilmer José Téllez Acosta

Doctorando en Ciencias Sociales (UCV), Especialista en Análisis de Datos en Ciencias Sociales (UCV), Magister en Gerencia de Programas Sociales (UCAB), Licenciado en Comunicación Social (USM). Profesor de grado y postgrado en la UAPA (República Dominicana), profesor de Sociología en la UCV (2014-2020).

Ha sido coordinador-investigador del Observatorio Venezolano de Comunicación y Criminalidad (2014-2016) y consultor nacional de la UNICEF. Investigador nivel A1 del Sistema Nacional de Investigación de Venezuela (PEII) e Investigador de la línea "Población y Sociedad" del Doctorado en Ciencias Sociales (UCV). Miembro del Latin American Studies Association (LASA), la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (RedMet), Sociedad Española de Investigación Criminológica (SEIC), Asociación Investigadores Venezolanos de la Comunicación (Invecom) y Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC).



Úrsula Puentes Puentes

Lic. Pedagogía y Psicología, en el Instituto Pedagógico Superior V. I. Lenin de Moscú, Máster en Psicología Educativa, Universidad de La Habana, Doctora en Ciencias Pedagógicas, La Habana Cuba, Profesora

Titular, Diplomada en Diseño de Planes de Estudio desde un Enfoque por Competencias y Herramientas para la Docencia Online, Docente de Grado y Postgrado, con más de 40 años de experiencia laboral.

Ha participado en varios congresos internacionales y en su país, como expositora y publicado artículos en distintas revistas indexadas. Ha prestado servicios en (Perú, Venezuela, Panamá y Rep. Dominicana. Seleccionada Empleada del Año en el 2018 de la UAPA. Meritoria además, de diferentes Premios y Condecoraciones en Cuba. Directora del Departamento de Gestión y Desarrollo Curricular, de la Universidad Abierta para Adultos, a partir del año 2014, donde ha realizado diversas acciones en el diseño de los planes de estudio, desde un enfoque por competencias y capacitación a los docentes.

Milagros Coromoto

Doctora en Psicología Social, Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo. Profesora de postgrado, Universidad Abierta para Adultos (UAPA). Especialista Curricular, Dpto. de Gestión y Desarrollo Curricular, UAPA.

Reyna María Hiraldo Trejo

Directora General de Mediaciones Tecnopedagógica, Universidad Abierta Para Adultos, UAPA. República Dominicana

Universidad Nacional de Educación a Distancia, especialidad en Educación a Distancia, Ingeniería en Informática con maestría en Tecnología aplicada a la Educación y un Doctorado en Educación. Coach, International Coaching Community, ICC.

Desde hace más de 15 años, está vinculada al desarrollo de la actividad académica relacionada con las tecnologías y la educación, en el ámbito de la Educación Superior. Ejerce como coach educativo y organizacional y es docente investigadora en la Maestría de Gestión de la Información de la Cátedra Unesco de Formación, CUBA. Autora de varios artículos sobre educación a distancia,

entornos virtuales de aprendizajes, virtualización y tecnología en medios impresos y digitales. Ha participado como ponente y conferencista en congresos y seminarios nacionales e internacionales. Miembro de la Carrera Nacional de Investigadores.

Yanet Jiminian

Ingeniería en Sistemas y Computación. Maestría en Ciencias de la Educación, Mención en Administración Escolar. Especialidad en Educación A Distancia y Virtual. Doctorado en Educación.

Actualmente me desempeño en la Secretaría General de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA). Miembro de la Carrera Nacional de Investigadores en Ciencia, Tecnología e Innovación. Asesora de Monográfico y de Tesis y Facilitadora en el área de Informática, Educación y de Investigación a nivel de grado y postgrado.

Más de 24 años de experiencia laboral y profesional. Ha participado en diferentes eventos nacionales e internacionales. Ha coordinado diferentes actividades académicas, como seminario, paneles, talleres, cursos y conferencias. Ha realizado diferentes investigaciones y ha publicado sus artículos en Revistas Científicas, entre los cuales se han tratado los temas de: motivación escolar, deserción, calidad de los servicios educativos, perfil tecnológico, uso de videoconferencia, uso de métodos y técnicas de estudios en el aprendizaje, egresados de UAPA, Nivel de satisfacción de los alumnos, Estrategias de Aprendizajes, entre otros.

En el 2014, ganó el primer lugar de investigación internacional en el Concurso de Proyecto Ibervirtual que organiza la Asociación Iberoamericana de Educación a Distancia (AIESAD). El trabajo de investigación ganador fue ´´ Estudio sobre la Calidad del Servicio Educativo en la Escuela de Postgrado de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)", una propuesta que compitió con otros proyectos de universidades de Iberoamérica.

Evaluación tecnopedagógica de los entornos virtuales de aprendizaje del campus virtual UCV desde la perspectiva de los estudiantes y docentes

Ivory Mogollón de Lugo
ivorymogollon@gmail.com

Yosly Hernández-Bieliukas
yoslyhernandez@gmail.com
Universidad Central de Venezuela
Caracas, Venezuela

Introducción

La incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación, TIC, en las Instituciones de Educación Superior, IES, permiten desarrollar innovaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que conlleva a la utilización de los Entornos Virtuales como espacios educativos para la construcción del conocimiento, a través de la interacción entre estudiantes-materiales didácticos-docentes. Esta investigación se contextualizó en el Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela, SEDUCV, en este contexto se evidenció la ausencia de un mecanismo integral de evaluación desde la perspectiva de los estudiantes y coordinaciones docente de Entornos Virtuales de Aprendizaje, en los niveles de pregrado, postgrado y extensión ya sea en modalidad a distancia, híbrida o de apoyo a asignaturas presenciales, alojados en el Campus Virtual de la universidad, CV UCV. Motivo por el cual para sistematizar este proceso se diseñaron instrumentos de valoración basados en el Modelo MEI-SEaD, como un mecanismo para la gestión de la evaluación desde una visión pedagógica y tecnológica de estos espacios educativos para su mejoramiento continuo.

Palabras clave

Evaluación, Tecnopedagógico, Entornos Virtuales

Fundamentos teóricos

Contexto

El Sistema de Educación a Distancia SEDUCV, describe una realidad en el desarrollo de un SEaD, particularmente el SEDUCV en el cumplimiento de sus objetivos orientados a: a) formular las políticas de desarrollo de la Educación a Distancia en la UCV; b) velar por el mantenimiento de un modelo organizativo basado en la excelencia y en un esquema de relaciones que propicia la sinergia entre las distintas dependencias que lo constituyen; c) establecer mecanismos de asesoría y apoyo que contribuyan con la toma y ejecución de decisiones en materia de EaD por parte de las distintas entidades académicas de la UCV; d) propiciar la ampliación y desarrollo de la oferta académica con la modalidad a distancia en los niveles de pregrado y postgrado, educación continua y extensión; lo cual implica la concepción y práctica de la Bimodalidad (Mogollón y Hernández, 2016). Esto supone que si cada programa educativo o carrera se ofrece en las diversas modalidades; es la integralidad de todos los componentes lo que constituye una verdadera universidad, donde existe un claustro de profesores, una infraestructura adecuada, unos servicios estudiantiles, unos materiales y medios que permiten la concreción de la calidad educativa, en un entramado campo de investigación y de vinculación con la sociedad. Estos aspectos se fortalecen cuando se ofrecen diversidad de modalidades educativas, aspecto muy positivo en el mundo actual, donde el aprovechamiento de los recursos es imprescindible, (Rubio, 2003). Con base a estos planteamientos y al desarrollo del modelo tecnológico del SEDUCV, el Campus Virtual como generador de entornos virtuales de aprendizajes ha hecho necesario establecer mecanismos y medios que permitan la concreción de la calidad educativa de los cursos que se ofertan en la modalidad a distancia, mixta híbrida o con apoyo a lo presencial.

Entornos virtuales de aprendizaje y la evaluación desde un enfoque tecnopedagógico

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje, EVA, son espacios educativos para la gestión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el uso de las TIC, Salinas (2011) sostiene que están conformados por una dimensión

tecnológica y una educativa, las cuales se interrelacionan y potencian entre sí. En este mismo sentido, Quiroz (2011) explica que son aplicaciones informáticas diseñadas para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes del proceso educativo, sea éste completamente a distancia, de una naturaleza mixta, o con apoyo a lo presencial.

Entre los aspectos que caracterizan los EVA, está el de poder interactuar permanentemente y generar una retroalimentación oportuna al permitir la interacción entre los actores: el docente, los estudiantes y sus compañeros, igualmente fomenta el trabajo colaborativo para un aprendizaje significativo. Adicionalmente, estos aspectos permiten estimular un aprendizaje autónomo, en el cual manifiesta la auto-organización y evaluación de los aprendizajes (Rincón, 2008). En la Universidad Central de Venezuela, UCV, a partir de la aprobación del Reglamento del SEDUCV del 2012, se estableció que "todas las dependencias académicas que desarrollen docencia en la UCV podrán ofrecer sus planes y programas de la oferta presencial en la modalidad de educación a distancia, o nuevos planes y programas sólo con esta la modalidad de educación a distancia" (UCV, 2011, p. 32). Además, motivado por la pandemia del COVID 19, el Consejo Universitario de la UCV en Sesión Ordinaria aprobó "Establecer un lineamiento de institucionalización del Campus Virtual UCV, CV-UCV, que se traduzce en el uso efectivo e indispensable de los entornos virtuales de aprendizaje que éste genera. Además de ser la herramienta básica indispensable para el desarrollo del diseño instruccional de las asignaturas o cursos que constituirían las ofertas formativas de cada entidad académica en la modalidad a distancia; con posibilidad de acoplamiento con otras herramientas, o medios de virtualización en un plazo de 3 meses para la transición" (UCV, 2020). Lo que ha llevado a los docentes desarrollar sus EVA, ya sea para el dictado de sus asignaturas de pregrado, postgrado, y cursos de extensión, en modalidad a distancia, mixta o con apoyo a lo presencial.

En este sentido, es de gran importancia que los EVA alojados en el CV-UCV sean evaluados de forma integral, con el propósito de obtener información relevante, fiable, pertinente y oportuna, que al ser comparada con determinados parámetros establecidos permitan emitir juicio de valor y tomar decisiones sobre el desarrollo de los procesos educativos en el SEDUCV. Además, de realizar una evaluación centrada en la mejora continua

con la finalidad de indicar cambios pertinentes en los EVA, al considerar aspectos débiles o áreas de intervención para la mejora de forma sistémica.

La evaluación en los EVA implica un proceso de carácter sistémico que obliga al docente a revisar el modelo pedagógico que sustenta su actividad formativa. También, a precisar y seleccionar estrategias, y herramientas operativas que permitan constatar la evolución y el progreso real alcanzado por los estudiantes (Moral y Villalustre, 2013). La evaluación de los EVA del SEDUCV puede se extensible a otras universidades venezolanas, que se encuentran en situación similar como la Universidad de Carabobo cuyo Sistema de Educación a Distancia, SEDUC, ha traído innumerables frutos tecnológicos y académicos a la institución, asimismo la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado-UCLA, que desarrolla su Sistema de Educación a Distancia, SEDUCLA (Mogollón, 2016), entre otras universidades venezolanas que desarrollan SEaD.

Modelo de evaluación integral de un sistema de educación a distancia

MEI-SEaD (Hernández, 2020), es un modelo validado, tiene como propósito aplicar una evaluación institucional integral, interna y sistémica a un Sistema de Educación a Distancia, mide y pondera la conjugación y relación entre los componentes que lo conforman para su fortalecimiento y mejora continua.

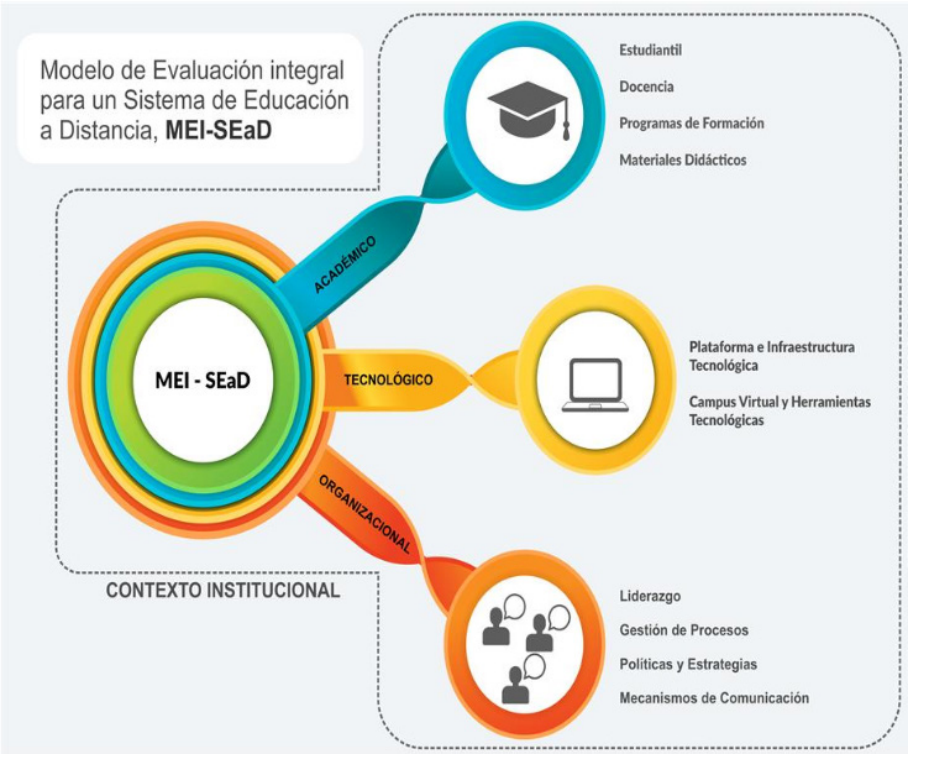
El MEI-SEaD (Hernández, 2020) como se puede visualizar en la figura 1, está conformado por tres (3) componentes, cada uno de ellos con sus respectivos indicadores, que permiten evaluar los aspectos fundamentales que se señalan a continuación.

a. **Académico:** conjunto de elementos que representan la estructura y gestión de los procesos educativos que se desarrollan dentro del SEaD, conformado por cuatro (4) dimensiones (estudiantil, docencia, materiales didácticos y programas de formación).
b. **Tecnológico:** Desde esta visión está presente la plataforma e infraestructura tecnológica de la institución, campus virtual y las herramientas tecnológicas, las cuales se disponen para la gestión de los EVA. De esta forma se conforman las dos dimensiones

(plataforma e infraestructura tecnológica, campus virtual y herramientas tecnológicas).

c. **Organizacional:** los aspectos relacionados al liderazgo, gestión de los procesos, políticas y estrategias, mecanismos de comunicación interna y externa, sustento organizacional para la gestión de los EVA.

Figura 1. Modelo MEI-SEaD (Hernández, 2020)



Metodología

La metodología para desarrollar esta investigación fue ad-hoc, estructurada en los siguientes pasos:

1. Análisis de MEI-SEaD

MEI-SEaD es un Modelo de Evaluación Integral para un Sistema de Educación a Distancia, el cual fue empleado para sistematizar la valoración

de estos espacios educativos, a través de la construcción de los instrumentos para la evaluación de los EVA iniciales a partir de los indicadores allí presentados. Se planteó el uso del modelo MEI-SEaD porque permite una valoración exhaustiva e integral de forma ágil y sistémica, donde se consideran todos los componentes de un EVA como un todo, sus recíprocas interacciones e influencia en el funcionamiento del SEaD de la Institución.

2. Selección y estructuración de los indicadores de evaluación para los instrumentos.

Estos instrumentos fueron creados seleccionando un conjunto de características e indicadores de MEI-SEaD teniendo en cuenta que para ambos se contempló una estructura similar, con la siguiente categorización:

a. **Dimensión académica:** En referencia al conjunto de elementos que representan la estructura y gestión de los procesos educativos que se desarrollan dentro del CV-UCV.

Componente estudiantil

Como explica Hernández (2020), corresponde a los aspectos centrados en el aprendiz como eje central en todo hacer educativo, debido a que es el destinatario del mismo, en función del cual se estructura y planifica el proceso de aprendizaje, donde se deben tener en cuenta elementos como, por ejemplo: sus características, planes de atención y servicios, la interacción entre estudiantes, docentes y contenidos, las actividades y su evaluación.

En este componente se establecieron once (11) indicadores que abarcan ambos instrumentos:

1. El docente informa sobre el perfil de ingreso, requerimientos académicos y técnicos necesarios para participar en el EVA.
2. Se realizan planes de inducción, preparación y apoyo a los estudiantes para participar en el EVA.
3. Se promueve la interacción entre estudiantes a lo largo de las actividades del EVA.

4. Se promueve la interacción entre estudiantes y docentes a lo largo de las actividades del EVA.
5. Se utilizan repositorios digitales, bibliotecas virtuales y recursos educativos abiertos.
6. Se realizan análisis para medir el grado de satisfacción de los estudiantes.
7. Se presentan los criterios y procedimientos de evaluación de los aprendizajes acordes a la modalidad.
8. Se diseñan actividades accesibles para todos (inclusión de personas con discapacidad).
9. Se hace uso de políticas y actividades que permitan la inclusión de todos los estudiantes.
10. Se promueve el trabajo independiente para todos.
11. Se dispone de planes de tutoría y atención a los estudiantes y apoyo en el proceso de aprendizaje.

Componente docencia

Asímismo Hernández (2020) describe este componente como todos los aspectos concernientes al docente como facilitador y mediador dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, además de su formación en la modalidad, capacidades y actitudes, teniendo así un profesorado competente, convencido, eficaz y motivado con la tarea de enseñar a distancia.

En este componente se establecieron seis (6) indicadores comunes para ambos instrumentos y dos (2) adicionales para el instrumento de Evaluación Tecnopedagógica del EVA desde la visión docente que se reflejan a continuación:

1. Se dispone de medios alternativos para publicar los contenidos y realización de actividades para estudiantes que no disponen de acceso permanente a *Internet* o conexiones de baja velocidad.
2. Se presenta toda la información necesaria al estudiantado para su participación en el EVA, tal como objetivos, competencias, contenidos, actividades, evaluación.

3. Los docentes usan estrategias de acompañamiento a los estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
4. Los contenidos son vigentes, actualizados y acordes a los estudiantes, así como también, coherente con los objetivos y competencias del EVA.
5. Se fomenta la utilización de licencias (creative commons, copyright, entre otras) para la publicación de los contenidos en el EVA.
6. Se consideran e incorporan las tendencias e innovaciones en EaD.
7. Los indicadores adicionales en este componente fueron los siguientes: 1) el docente evidencia experiencia en la modalidad de EaD y 2) se presenta el diseño instruccional del EVA.

b. **Dimensión tecnológica:** En referencia a todos los aspectos asociados al funcionamiento dela infraestructura requerida por la universidad, la plataforma educativa y las diversas herramientas utilizadas en el desarrollo de los procesos de aprendizaje en los entornos virtuales, y todos los soportes tecnológicos demandados por los actores del SEDUCV y el CV-UCV.

Componente plataforma e infraestructura tecnológica

Hernández (2020) describe que este comprende los aspectos de software y hardware, referidos al funcionamiento, mantenimiento y soporte del CV-UCV e infraestructura tecnológica del SEDUCV que sustenta la ejecución de los procesos académicos y organizacionales.

Para este componente solo se contempló un indicador para ambos instrumentos:

1. El Campus Virtual UCV cumple los estándares de accesibilidad para que cualquier usuario pueda tener acceso.

Componente campus virtual y herramientas tecnológicas

Hernández (2020) explica qué son los aspectos involucrados en el uso, mantenimiento, soporte y gestión de las herramientas tecnológicas, así como también del campus virtual, el cual corresponde a la plataforma gestora del aprendizaje, además de los medios que sustentan el proceso educativo virtual.

En este componente se especificaron cuatro (4) indicaron comunes y un (1) solo indicador adicional:

1. El acceso al CV-UCV está disponible las 24 horas por 7 días de la semana.
2. El Sistema de Educación a Distancia de la UCV posee personal calificado para soporte técnico y ayuda a los docentes y estudiantes.
3. El Sistema de Educación a Distancia de la UCV dispone de personal especializado para ofrecer espacios de atención y asesoría técnica a estudiantes con discapacidad.
4. El CV-UCV tiene organización y un diseño homogéneo que facilita la navegación en el EVA.
5. El indicador adicional para el instrumento de Evaluación Tecnopedagógica del EVA desde la Visión Docente fue el siguiente:
    1. El Sistema de Educación a Distancia de la UCV ofrece un sistema para respaldar los datos de los EVA y sus usuarios.

3. Mecanismo de ponderación de los instrumentos

Se estableció una adaptación del mecanismo de ponderación del MEI-SEaD presentado por Magdalena (2020). Para este caso, los instrumentos tienen un valor cuantitativo individual que representa la suma del valor de cada uno de los indicadores pertenecientes a cada una de las categorías, los cuales son respondidos por los evaluadores. La valoración de cada indicador, posee una ponderación numérica de 0 a (N – 1), donde N representa la cantidad de opciones de respuesta que tiene el indicador respectivo. Por ejemplo, teniendo el caso de un instrumento donde todos los indicadores a medir están configurados en torno a una escala de Likert de cuatro (4)

niveles: Siempre, A veces, Nunca, No aplica. El N sería cuatro (4) y el valor por indicador va distribuido de menor a mayor. Es decir, no aplica tiene un valor de cero (0), nunca vale uno (1), a veces vale dos (2) y siempre vale tres (3).

Para calcular el valor numérico de cada indicador individualmente, es necesario definir las siguientes premisas:

Valor máximo del indicador = (%categoría asignado * %indicador asignado) /100

Valor entre opciones= Valor máximo del indicador / (N -1);

=> Donde N representa la cantidad de opciones que tiene el indicador respectivo.

Valor numérico del indicador = Valor de la escala de valoración seleccionada* Valor entre opciones.

En Tabla 1 se puede apreciar la distribución de las categorías del instrumento Evaluación Tecnopedagógica del EVA desde la Visión Estudiante; este está compuesto por cuatro (4) categorías de evaluación que son las siguientes.

Dimensión Académica - Componente Estudiantil con once (11) indicadores, Dimensión Académica - Componente Docencia con seis (6) indicadores, Dimensión Tecnológica - Componente Plataforma e Infraestructura Tecnológica con un (1) indicador y Dimensión Tecnológica - Componente Campus Virtual y Herramientas Tecnológicas con cuatro (4) indicadores.

Tabla 1. Distribución de la ponderación para categorías del instrumento evaluación tecno-pedagógica del EVA desde la visión estudiante

Categoría	Cantidad Indicadores	Escala de Valoración para cada Indicador				% asignado	Puntuación Máxima
		Siempre	A veces	Nunca	N/A		
1. Dimensión Académica - Componente Estudiantil.	11	3	2	1	0	25%	25 ptos
2. Dimensión Académica - Componente Docencia.	6	3	2	1	0	25%	25 ptos
3. Dimensión Tecnológica - Componente Plataforma e Infraestructura Tecnológica.	1	3	2	1	0	25%	25 ptos
4. Dimensión Tecnológica - Componente Campus Virtual y Herramientas Tecnológicas.	4	3	2	1	0	25%	25 ptos
Total categorías						100%	100 ptos

En el siguiente segmento se despliegan las categorías en indicadores del instrumento Evaluación Tecno-pedagógica del EVA desde la Visión Docente el cual en su mayoría es similar al instrumento desde la Visión Estudiante. En primera instancia se visualiza la Tabla 2, se detalla el instrumento el cual está compuesto por cuatro (4) categorías de evaluación que son las siguientes: Dimensión Académica - Componente Estudiantil con once (11) indicadores.

Dimensión Académica - Componente Docencia con ocho (8) indicadores.

Dimensión Tecnológica - Componente Plataforma e Infraestructura Tecnológica con un (1) indicador; Dimensión Tecnológica - Componente Campus Virtual y Herramientas Tecnológicas con cinco (5) indicadores.

Tabla 2. Distribución de la ponderación para categorías del instrumento evaluación tecno-pedagógica del EVA desde la visión docente

Categoría	Cantidad indicadores	Escala de valoración para cada Indicador				% Asignado	Puntuación máxima
		Siempre	A veces	Nunca	N/A		
Dimensión Académica - Componente Estudiantil.	11	3	2	1	0	25%	25 ptos
Dimensión Académica - Componente Docencia. (Docentes)	8	3	2	1	0	25%	25 ptos
Dimensión Tecnológica - Componente Plataforma e Infraestructura Tecnológica.	1	3	2	1	0	25%	25 ptos
Dimensión Tecnológica - Componente Campus Virtual y Herramientas Tecnológicas. (Docentes)	5	3	2	1	0	25%	25 ptos
Total categorías						100%	100 ptos

4. Validación de los instrumentos

Los instrumentos descritos anteriormente fueron validados por un grupo de investigadores expertos en el área de EaD de la UCV. Para ello se construyó un instrumento de validación (ver Anexo C) con el propósito de comprobar la semántica, claridad, redacción, correspondencia y secuencia de las preguntas.

Con base a la valoración de los expertos se obtuvieron los siguientes resultados:

1. Para el instrumento de Evaluación Tecno-pedagógica del EVA desde la Visión Estudiante.

Inicialmente constituido con veintiún (21) interrogantes, se agregó una (1) adicional, para finalmente tener veintidós (22) interrogantes, debido a que el indicador ocho (8) se dividió en dos ya que, en un primer momento, en este se consideraban diversos aspectos que no permitieron su correcta valoración, dando como resultado los siguientes: "Se diseñan actividades accesibles para todos (inclusión de personas con discapacidad)." y "Se promueve el trabajo independiente para todos".

Se corrigió el 22% de las interrogantes, correspondiente a cinco (5) de los veintidós (22) que se contemplaron, con el fin de focalizar el instrumento hacia al estudiante y su entorno, ajustar la redacción y formulación clara y congruente.

2. Para el instrumento de Evaluación Tecno-pedagógica del EVA desde la Visión Docente.

Inicialmente constituido con veinticuatro (24) interrogantes, se agregó una (1) adicional que se tiene en común con el instrumento para estudiantes, para finalmente tener veinticinco (25) interrogantes.

Se corrigió el 12% de las interrogantes, correspondiente a tres (3) de los veinticinco (25) que se contemplaron, con el fin de ajustar la redacción y eliminar la redundancia en los respectivos elementos.

Finalmente, es importante señalar que la valoración de los expertos y sus observaciones llevadas a cabo, permitió certificar que:

Cada una de las interrogantes responde a los objetivos del estudio.

Las interrogantes están redactadas de forma clara y pertinente según el tipo de personas al cual van dirigidas.

El orden de las interrogantes es coherente.

Quedando en evidencia la importancia de aplicar de los presentes instrumentos para evaluar los EVA del CV-UCV.

Resultados

Se crearon dos instrumentos para realizar esta evaluación integral de los EVA, al considerar los aspectos pedagógicos y tecnológicos, desde la visión de los estudiantes y docentes.

Instrumento de evaluación tecno-pedagógica del EVA desde la visión del estudiante

Fue diseñado para realizar la Evaluación de los Entornos Virtuales de Aprendizaje del CV-UCV dirigido a los estudiantes de un SEDUCV, con el objeto de valorar y analizar el servicio que se presta a través de esta plataforma, así como recopilar en qué nivel el EVA seleccionado responde satisfactoriamente a cada uno de los aspectos evaluados.

Está conformado por tres (3) secciones a saber: 1. *Perfil de Usuario,* con cuatro (4) interrogantes; 2. *Dimensión Académica,* estructurada en los componentes Estudiantil y Docencia, sumando once (11) y seis (6) interrogantes respectivamente; 3. *Dimensión Tecnológica,* estructurado en los componentes Plataforma e Infraestructura Tecnológica y Campus Virtual y Herramientas Tecnológicas abarcando un (1) y cuatro (4) interrogantes respectivamente, para finalmente totalizar veintidós (22) interrogantes.

Instrumento de evaluación tecno-pedagógica del EVA desde la visión docente

Está diseñado para realizar la Evaluación de los Entornos Virtuales de Aprendizaje del CV-UCV dirigido a los Docentes, Coordinadores de Facultad de EaD y Coordinadores de Centros y Dependencias Académicas de la universidad, con el objeto de medir y analizar el servicio que se presta a través de esta plataforma, así como recopilar en qué nivel el EVA seleccionado responde satisfactoriamente a cada uno de los aspectos evaluados.

Está conformado por tres (3) secciones a saber: 1. *Perfil de Usuario,* con cuatro (4) interrogantes, 2. *Dimensión Académica,* estructurada en los componentes Estudiantil y Docencia, sumando once (11) y ocho (8) interrogantes respectivamente, 3. *Dimensión Tecnológica,* estructurado en los componentes Plataforma e Infraestructura Tecnológica y Campus Virtual

y Herramientas Tecnológicas abarcando un (1) y cinco (5) interrogantes respectivamente, para finalmente totalizar veinticinco (25) interrogantes.

Al hablar de una Evaluación Tecnopedagógica donde la tecnología es la mediadora en el proceso educativo. Esta evaluación comprende la efectividad del uso de las herramientas y la satisfacción del usuario al utilizarlas, sin embargo, se ha circunscrito al ámbito del b-learning basado en LMS, amerita que los evaluadores, Docentes y Estudiantes, desde una perspectiva integral, identifiquen los aspectos como la planificación, estructura, competencias, las estrategias y actividades que se desarrollan en el EVA. Desde esta perspectiva el proceso de valoración es innovador y con base a los resultados obtenidos permite enriquecer el desarrollo de la práctica educativa, además fomentar la mejora de los aspectos mencionados como en los mecanismos utilizados.

Los docentes que participaron en esta investigación con sus experiencias, análisis e inquietudes, aportaron valor, no solo en los mecanismos que ofrecen las plataformas virtuales para diseñar e implementar estrategias de evaluación, sino también en los instrumentos que se presentaron porque permiten un mayor acercamiento al entorno de aprendizaje evaluado, proporcionando mayor información sobre las aristas del proceso evaluado.

Discusión

La evaluación tecnopedagógica de un EVA corresponde a un proceso permanente, continuo e integral, considerando todos los aspectos académicos y tecnológicos que lo conforman y están estrechamente relacionados, en el cual se valora el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como también los resultados obtenidos de las acciones educativas, con el propósito de determinar las fortalezas y debilidades de las prácticas pedagógicas, además de orientar la toma de decisiones en función de contribuir en la calidad académica y mejora constante en el sistema educativo.

Los resultados de esta investigación, arrojaron que se debe promover en los estudiantes un análisis crítico y reflexivo sobre los contenidos, las estrategias y actividades que se desarrollan en el EVA. Para dar lugar a posibles y necesarios cambios, asímismo, la efectividad del uso de

las herramientas y su satisfacción, de esta manera la construcción, reconstrucción y generación de sus conocimientos tendrá mayor efectividad.

Con relación a los docentes el análisis crítico y reflexivo sobre la la planificación, estructura, competencias, las estrategias y actividades así como la efectividad en el uso de las herramientas supone un cambio en la ejecución y conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en los EVA, dando así paso a mejoras en las formas de enseñar y aprender. Lo cual promueva la adopción de un enfoque educativo dinámico y flexible centrado en el estudiante y la interacción permanente entre estudiantes, docentes y materiales con el apoyo de los medios tecnológicos y toda la infraestructura y soporte técnico necesario.

Referencias

Hernández, Y. (2020). MEI-SEaD: Modelo de Evaluación Integral para un Sistema de Educación Universitaria a Distancia con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. 1º Ed –Caracas: Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Disponible en: http://saber.ucv.ve/omp/index.php/editorialucv/catalog/book/25

Magdalena, M (2020). Aplicación Web para la Gestión de la Evaluación Integral de los Entornos Virtuales de Aprendizaje del Campus Virtual de la Universidad Central de Venezuela (Genetvi). Trabajo Especial de Grado para Licenciatura en Computación de la Universidad Central de Venezuela (Trabajo no publicado)

Mogollón, I. Hernández, Y. (2016). Educación Superior a Distancia. Un camino a la Bimodalidad. En R. Roig-Vila (Ed.), Libro digital Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza- aprendizaje (pp.2182-2189). Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61787ciones

Mogollón, I. (2016) La educación a distancia y virtual en Venezuela: una realidad. En Cruz. M y Rama.C (Ed.) Libro diital La educación a distancia y virtual en Centroamérica y El Caribe (pp. 97-117) Disponible en: https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/2016/la-educacion-a-distancia-en-centroamerica-y-el-caribe.pdf

Moral, E.; y Villalustre M. (2013). e-Evaluación en entornos virtuales: herramientas y estrategias. Universitat de les Illes Balears, 14-15. Disponible en: http://campusvirtuales2013.uib.es/docs/113.pdf

Quiroz, J. (2011). Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Editorial UOC.

Rincón, M. (2008). Los entornos virtuales como herramientas de asesoría académica en la modalidad a distancia. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. No 25. (Septiembre - Diciembre). Disponible en: http://revistavirtual.ucn.edu.co/

Rubio. Ma J, (2003). Un modelo educativo para la Educación Superior virtual. Experiencia de la Universidad Técnica Particular de Loja publicado en la Memorias de la IV Conferencia Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías. Virtual Educa 2003 Miami. USA.

Salinas, M. (2011). Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente. Universidad Católica de Argentina.

Ivory Mogollón de Lugo

Doctora en Educación: Tecnología Instruccional y Educación a Distancia Nova Southeastern University, USA. Magister en Psicología, Universidad Simón Bolívar. Especialista en Dinámica de Grupos, Universidad Central de Venezuela, Diplomado en Evaluación de la Calidad Educativa, CREFAL, México. Educadora y Orientadora, Universidad Central de Venezuela, Psicopedagoga, Escuela Superior de Psicopedagogía. Certificado en Liderazgo en Educación a Distancia de la NOVA Southearstern University, NSU/CREAD, Florida, USA. Ha obtenido premios, distinciones y reconocimientos de prestigiosas instituciones, entre ellos le fue otorgado el Premio Andrés Bello 2005 por la Mejor Investigación en Educación Superior de América Latina y del Caribe y fue declarada Huésped Ilustre del Cantón de Loja, Ecuador por su noble labor a favor de la educación. Jurado de Premios Internacionales. Actualmente se encuentra en la Gerencia del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela en Registro Seguimiento, Control y Calidad. Fue Adjunta a la Gerencia del Sistema de Actualización Docente del Profesorado, Se desempeñó en Asuntos educativos en la Dirección de Extensión Universitaria del Rectorado. Docente Investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Autora de ponencias y conferencias; artículos arbitrados publicados en revistas nacionales e internacionales y de libros individuales y colaborativos, sobre Educación Superior a Distancia, Tecnología Educativa, Psicología Organizacional, Liderazgo, Evaluación de la calidad educativa. Diseño Instruccional Digital, Ambientes virtuales de aprendizaje, Transformación digital entre otros. Asesora y Consultora en materia de Educación Superior a Distancia y Tecnologías.

Miembro de asociaciones, consorcios, institutos y redes de investigación. Investigadora y Evaluadora activa acreditada a nivel internacional.

Yosly Caridad Hernández-Bieliukas

Doctora en Educación de la Universidad de los Andes, Venezuela. Magister en Ciencias de la Computación y Licenciada en Computación, mención Bases de Datos, Universidad Central de Venezuela (UCV). Jefa de la Unidad de Promoción y Desarrollo de Proyectos del Sistema de Educación a distancia de la UCV. Docente e Investigadora en la Categoría de Asociado de la Unidad de Educación a Distancia, Escuela de Computación y Postgrado en Ciencias de la Computación de la Facultad de Ciencias, UCV. Profesora-Facilitadora de programas y Cursos de educación continua, además de formación docente a Distancia. Tutora de pregrado y postgrado. Diseñadora Instruccional, Certificación en la Plataforma de Gestión de Cursos en Línea Moodle. Publicaciones en revistas arbitradas, libros y congresos nacionales e internacionales. Coordinadora de Proyectos de investigación e innovación. Trabajando en las líneas de investigación: Sistemas, Repositorios y Calidad de Objetos de Aprendizaje de Contenidos Abiertos (OACA), Entornos Virtuales de Aprendizaje, Curaduría de Contenidos, Ambientes de Aprendizaje con el uso de las TIC, Modelos, Sistemas, Procesos Elearning, Mobile learning, Microlearning, Educación a Distancia con el uso de las TIC. Evaluación en la Educación a Distancia con el uso de las TIC, Gestión de Medios Digitales, Marketing Digital, Formación en línea Blockchain en Educación.

Argentina

Algunas reflexiones sobre educación superior en tiempos de pandemia **15**
Ignacio Mazzeo
Guillermo Lojo

Brasil

Qualidade no ensino superior e enfrentamento ao Covid-19: a experiência do Centro Universitário Fundação Santo André/Brasil **30**
Daniel Vaz Freire

A educação a distância no Brasil: a explosão das matrículas, os processos de autoavaliação institucional e os reflexos nas ações de enfrentamento da pandemia do Covid-19 ..... **46**
Jucimara Roesler
João Vianney
Juliana Dias
Evandro Ribeiro
Adriano Coelho

Chile

Estado del arte de los procesos de aseguramiento de la calidad en Chile **72**
Margarita Briceño Toledo
Michel Valdés Montecinos

Colombia

Modelo de aprendizaje aumentado, una iniciativa de la Fundación Universitaria del Área Andina para asegurar la calidad de su acción formativa 92
Olga Ramírez Torres
Teresa Flórez Peña
Santiago Amador Villaneda
Martha Castellanos

Sistema interno de aseguramiento de la calidad-SIAC como factor de éxito en el cumplimiento de la misión institucional 116
William O. Rey S.

Adaptaciones pedagógicas y organizativas para el desarrollo de las actividades académicas de la Universidad Simón Bolívar (Colombia) frente a la crisis Covid-19: un referente desde el horizonte pedagógico sociocrítico 135
Sarakarina Solano Galindo
Remberto De La Hoz-Reyes
Fernando Antonio Morón Polo

Ecuador

Adaptación de la gestión universitaria en tiempos de pandemia. Caso de estudio: Universidad Católica de Cuenca 155
Santiago Arturo Moscoso Bernal
Pedro César Álvarez Guzhñay
Enrique Eugenio Pozo Cabrera
Boris Arturo Poveda Sánchez

Oportunidades y retos de la pandemia Covid-19 para las instituciones de educación superior en Ecuador: La perspectiva de la PUCESI 183
Augusta Cueva
Jesús Muñoz Diez

De la evaluación presencial en Modalidad Abierta y a Distancia, a la evaluación en línea 199
María Josefa Rubio Gómez

México

Calidad de la educación en la Universidad Nacional Autónoma de México durante la Pandemia **223**
Jorge León Martínez
Tomás Bautista Godínez
Ricardo Arroyo Mendoza
Edith Tapia Rangel
Melchor Sánchez Mendiola

Perú

El proceso de adaptación a la modalidad a distancia en la PUCP en tiempos de Covid-19..... 251
Cristina Del Mastro Vecchione

República Dominicana

Aseguramiento de la calidad de la educación virtual en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA): sistematización de experiencias, retos y perspectivas en tiempos de Covid-1 ..... **276**
Jovanny María Rodríguez Cabral
Randolph Morillo
Wilmer José Téllez Acosta
Úrsula Puentes Puentes
Milagros Coromoto
Reyna María Hiraldo Trejo
Yanet Jiminian

Venezuela

Evaluación tecnopedagógica de los entornos virtuales de aprendizaje del campus virtual UCV desde la perspectiva de los estudiantes y docentes..... 298
Ivory Mogollón de Lugo
Yosly Caridad Hernández-Bieliukas

CAL ED

CACES
Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

CNA
CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN
República de Colombia

CONSEJO CENTROAMERICANO DE ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ANEAES
Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior

ISBN: 978-9942-39-182-7