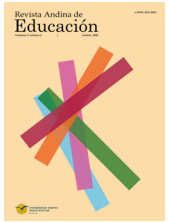




UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>



<https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.2.0>

Editorial

La educación superior ante la pandemia

Miguel Ángel Herrera Pavo^a, Griselda Amuchástegui^b, Jorge Balladares Burgos^c

^{a, c} Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Educación. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador.

^b Universidad Provincial de Córdoba. Av. Pablo Ricchieri 1955, X5000 HIA. Córdoba, Argentina.

1. Introducción

La pandemia ha obligado a hacer cambios sustanciales y vertiginosos que han afectado la vida de las comunidades en todos los contextos. Al principio, cuando se decretó el confinamiento de manera sucesiva en los diferentes países que se iban viendo afectados, Han comentaba que el coronavirus estaba “poniendo a prueba nuestro sistema” (2020). Nosotros queremos contarles cómo, desde nuestro punto de vista, y a partir de una investigación de corte etnográfico realizada en 10 universidades de América Latina y Europa cuyos resultados publicaremos próximamente, se ha puesto a prueba el Sistema de Educación Superior.

En una publicación de inicios de año, Ramonet decía que “con más de la mitad de la humanidad encerrada durante semanas en sus casas, la apoteosis digital ha alcanzado su insuperable cenit [...]. Jamás la galaxia Internet y sus múltiples ofertas [...] comunicativas, distractoras, comerciales [...] resultaron más oportunas y más invasivas. [...]” (2020). Esta afirmación no aludía exclusivamente al consumo de contenidos, que sin duda supuso una revolución, sino declaraba que el gran fenómeno en esa primera etapa de la pandemia, la del confinamiento, fue la videoconferencia, una herramienta que permitió la comunicación con familiares y amigos, pero también, y principalmente, con fines laborales y educativos (Ramonet, 2020).

En la Educación Superior, la videoconferencia ha jugado, y sigue jugando después del confinamiento, un papel central en el mantenimiento de la oferta, permitiendo replicar una versión disminuida de las prácticas tradicionales de docencia (Baran et al., 2013). Cuando las instituciones de educación superior tuvieron que trasladar su actividad educativa a entornos virtuales, asumieron que, dado que estos entornos presentan hoy día características que admiten el tipo de interacción que vemos en el aula presencial, se podía utilizar la pedagogía tradicional (Kirschner, Martens, and Strijbos, 2004), sin tener que ajustar sus propuestas educativas para adaptarlas al contexto en línea (Dennen, 2007). Esta premisa facilitó el desplazamiento

de la educación presencial a los entornos virtuales, pero también hizo que se desaprovechara el potencial de las diferentes formas de interacción y las múltiples posibilidades que estos entornos ofrecen en términos de aprendizaje (Anderson et al., 2001; Bustos & Salvador, 2010; Onrubia, 2005; Rourke et al., 1999).

En determinados contextos, esta decisión ha chocado, además, con una realidad plagada de dificultades relacionadas con la inserción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tanto en el ámbito educativo como en los hogares, con brechas sociales y generacionales que implican desventajas de acceso, ya sea por la falta de recursos o por la carencia de la formación necesaria para su uso (Balladares, 2018; Moravec, 2013).

En el caso de los docentes, la mayoría de las capacitaciones en educación digital recibidas en la última década apenas han logrado desarrollar competencias digitales básicas, predominando una visión instrumentalista (Valverde, 2011), ligada a un modelo tradicional de enseñanza, que no ha contribuido a la creación de capacidades para la construcción de propuestas educativas diferenciadas para la enseñanza en línea (Levine & Sun, 2002).

Una de las consecuencias inmediatas de las decisiones tomadas en el ámbito de la educación superior para tratar de mantener su oferta educativa durante la pandemia y de esta realidad con respecto al acceso y el uso de las TIC ha sido el descontento y la decepción de los estudiantes y los docentes, que han visto cómo se extingue su motivación, o sienten que están perdiendo su tiempo y, a veces, su dinero, mientras asisten a lo que podríamos denominar como la muerte del aprendizaje (Kirschner, Martens, and Strijbos, 2004), bajo un modelo de educación bancaria (Freire, 1990) que se ha extendido a las aulas virtuales de la mano de herramientas de videoconferencia, con déficits aún mayores de los que pueden observarse en la educación presencial.

Para abordar esta situación de descontento, es necesaria la creación de espacios que posibiliten la problematización y reflexión sobre un modelo exitoso de enseñanza virtual en las instituciones de educación superior (Herrera Pavo, 2019; 2021). Tomando en consideración, además, que las experiencias de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia han expuesto las limitaciones de la pedagogía tradicional, este ejercicio sería también de utilidad para el futuro retorno a las aulas presenciales que tanto se anhela.

*Editorial: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Educación. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador. Correos electrónicos: miguel.herrera.p@uasb.edu.ec (M. A. Herrera-Pavo), jorge.balladares@uasb.edu.ec (J. Balladares-Burgos), grisperla.griselda@gmail.com (G. Amuchástegui).

2. La educación a distancia en la virtualidad

Si bien existen muchas similitudes entre la educación virtual y la presencial, también hay importantes diferencias (Young, 2006), en particular relacionadas con los diferentes roles que los protagonistas del acto educativo deben adoptar y con la necesidad de una cuidada planificación (Baran et al., 2013; Young, 2006), puesto que las actividades docentes relativas al diseño, la organización y la gestión de las ofertas en línea y a distancia, difieren de aquellas que se realizan en la educación presencial.

La planificación es el núcleo de las actividades docentes, e incluye tareas como la organización del contenido, la estructura y el flujo de la propuesta formativa, su disposición en el aula y las actividades de aprendizaje. No obstante, en los entornos en línea, los profesores se enfrentan además a numerosas actividades de gestión que implican un esfuerzo constante para construir propuestas viables orientadas a un trabajo más autónomo de los estudiantes, supervisar y evaluar su desempeño, aclarar dudas, asegurar la continuidad del curso, y gestionar las condiciones tecnológicas (Baran et al., 2013). La enseñanza virtual requiere, por tanto, que los docentes aborden de manera diferenciada desde el diseño de la actividad conjunta, hasta la organización y la gestión pedagógica de sus cursos (Major, 2010).

Este cambio en el rol docente desde la educación presencial a la educación en línea, así como los retos que implica (Coppola et al., 2002; McShane, 2004; Perrenoud, 2007), en los ámbitos institucional y personal (Bennett & Lockyer, 2004), demanda nuevas competencias (Anderson et al., 2001; Goodyear et al., 2001; Guasch et al., 2010) que comprenden, entre otros aspectos, el desarrollo de lo textual, ya que el componente de percepción sensorial y las habilidades expresivas dejan de ser la única vía para establecer y mantener las relaciones con los estudiantes (Major, 2010). Al no tener contacto cara a cara, la construcción de comunidad de aprendizaje para que los estudiantes se sientan satisfechos con la experiencia educativa resulta más compleja (Gorsky & Blau, 2009; LaPointe & Gunawardena, 2004; Russo & Benson, 2005), por lo que se hace indispensable el diseño y desarrollo de intervenciones orientadas a la comunicación no verbal (Coppola et al., 2002).

En este sentido, la educación virtual requiere un esfuerzo mayor por parte de los profesores (Hislop & Ellis, 2004), que necesitan manejar cuidadosamente su propia carga de trabajo, incluyendo el seguimiento de la participación de los estudiantes y la presencia en el entorno virtual, respondiendo preguntas y clarificando tareas y expectativas (Coppola et al., 2002).

3. Un breve apunte de lo ocurrido

La propuesta educativa virtual puede ser altamente estructurada (Coppola et al., 2002) o contar con mayor flexibilidad (Conceição, 2006), pero en cualquier caso requiere un diseño que facilite y dirija los procesos cognitivos, didácticos y sociales con el propósito de que los estudiantes puedan efectivamente construir sentido y contexto de manera autónoma en las tareas que se les proponen, para alcanzar los aprendizajes esperados (Anderson et al., 2001).

El estudio realizado nos muestra que en la mayoría de los casos, cuando las instituciones de educación superior trasladaron su oferta a la virtualidad se omitió este paso. Las

propuestas educativas no contaban con un diseño adecuado para la educación a distancia virtual, en la mayoría de los casos, se trasladaban los programas presenciales a salas de videoconferencia, o convertían los entornos virtuales en repositorios de materiales y espacios para entrega de tareas.

Estas propuestas que reducían la interacción al correo electrónico o a los momentos sincrónicos, donde la participación a través de las pantallas se ve limitada por las posibilidades de la tecnología, no consideraron el rol fundamental de la comunicación y la retroalimentación constante en la educación a distancia virtual, ni las oportunidades que la asincronía brinda a docentes y estudiantes para reflexionar (Coppola et al., 2002).

La falta de definición de espacios de interacción textual asincrónica para la resolución de problemas y dudas, y para la retroalimentación de los aprendizajes, así como la carencia de espacios para la interacción entre estudiantes, obstaculizó la gestión apropiada de la comunidad de aprendizaje, dificultando, además, la tarea de seguimiento de la participación de los estudiantes, que fue un motivo de gran preocupación para muchos docentes.

Una participación que se vio limitada por la carencia de dispositivos y conexiones apropiadas —sobre todo en el caso de los estudiantes, pero también en el de algunos docentes— y precarizó aún más la lógica sincrónica de la videoconferencia, en contextos en los que las herramientas tecnológicas, y los problemas de usabilidad que surgieron en torno a ellas, tuvieron en ocasiones más relevancia que los propios procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, la demanda desmesurada de tiempo frente a las pantallas en sesiones de videoconferencia trajo consigo mucha fatiga —que en el contexto de aislamiento o confinamiento se agudizó, generando más estrés—, creando importantes problemas de conciliación de la vida laboral y personal.

En resumen, no se planificó una intervención apropiada para entornos virtuales de aprendizaje, en la que se adecuaron los contenidos y las actividades para encajar en las aulas virtuales que se abrían, proveyendo los espacios necesarios para la interacción. Producto de la urgencia, se trasladaron prácticas educativas tradicionales a salas de videoconferencia a las que no se podía garantizar acceso.

A pesar del panorama desalentador que constatamos como recurrente, en los casos estudiados también encontramos iniciativas individuales y colectivas que exploraron alternativas innovadoras que crearon formas de interacción más accesibles y fluidas, incorporando redes sociales, blogs, mensajería instantánea y otras herramientas que permitieran crear comunidad, estructurar los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia en la virtualidad y proveer una retroalimentación más eficaz. No obstante, consideramos que estas iniciativas fueron soluciones creativas frente a la emergencia que no pueden entenderse como parte de un proceso institucional reflexionado.

4. Conclusión

La situación actual ha puesto en evidencia nuestras debilidades, pero también abre un espacio para nuevas convicciones (Badiou, 2020). En la educación superior, resulta imprescindible abrir un espacio para la reflexión sobre lo que ha ocurrido, sobre la educación bancaria (Freire, 1990) y sus limitaciones, puestas hoy a prueba. Pero no podemos dejar

esta revolución en manos del virus, a esta crisis debe sucederle una revolución humana que nos permita interpelar nuestras acciones (Han, 2020). Resulta imprescindible contribuir a la apertura de espacios para reflexionar y aprender de la experiencia que estamos —aún— atravesando, preguntarnos si es posible otro tipo de educación superior, y si las TIC pueden favorecer una pedagogía liberadora.

Referencias

- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 5(2), 1-17.
- Badiou, A. (26 de marzo, 2020). Sur la situation épidémique. *QG - Le Média Libre*.
- Balladares Burgos, J. A. B. (2018). Competencias para una inclusión digital educativa. *Revista PUCE*, 107, 191-211. doi:10.26807/revpuce.v0i107.179
- Baran, E., Correia, A. P., & Thompson, A. D. (2013). Tracing Successful Online Teaching in Higher Education: Voices of Exemplary Online Teachers. *Teachers College Record*, 115, 41.
- Bennett, S., & Lockyer, L. (2004). Becoming an Online Teacher: Adapting to a Changed Environment for Teaching and Learning in Higher Education. *Educational Media International*, 41(3), 231-248. doi:10.1080/09523980410001680842
- Bustos, A., & Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XV(44), 163-184.
- Conceição, S. C. O. (2006). Faculty lived experiences in the online environment. *Adult Education Quarterly*, 57(1), 26-45. doi:10.1177/1059601106292247
- Coppola, N. W., Hiltz, S. R., & Rotter, N. G. (2002). Becoming a virtual professor: Pedagogical roles and asynchronous learning networks. *Journal of Management Information Systems*, 18(4), 169-189. doi:10.1080/07421222.2002.11045703
- Dennen, V. (2007). A chorus of online voices: Reflections on the future of online instruction. En J. M. Spector (Ed.), *Finding your online voice: Stories told by experienced online educators* (pp. 183-196). Routledge. doi:10.4324/9780203825167
- Freire, P. (1990). 4. El proceso de alfabetización política. En P. Freire, *La naturaleza política de la educación* (pp. 113-120). Ediciones Paidós Ibérica.
- Goodyear, P., Salmon, G., Spector, M., Steeples, C., & Tickner, S. (2001). Competences for Online Teaching: A Special Report. *ETR&D*, 49, 65-72 (2001). doi:10.1007/BF02504508
- Gorsky, P., & Blau, I. (2009). Online teaching effectiveness: A tale of two instructors. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3), 1-27. doi:10.19173/irrodl.v10i3.712
- Guasch, T., Alvarez, I., & Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 199-206. doi:10.1016/j.tate.2009.02.018
- Han, B. C. (22 de marzo, 2020). Coronavirus: La emergencia viral y el mundo de mañana. *El País*.
- Herrera Pavo, M. Á. (2019). Un modelo pedagógico para la educación superior virtual centrado en el aprendizaje colaborativo. En P. Vélez León, Y. Yaguana Castillo (Coords.), *Nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, (pp. 51-55). Loja: UTPL.
- Herrera Pavo, M. Á. (2021). Collaborative learning for virtual higher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 1-15. doi:10.1016/j.lcsi.2020.100437
- Hislop, G. W., & Ellis, H. J. C. (2004). A study of faculty effort in online teaching. *The Internet and Higher Education*, 7(1), 15-31. doi:10.1016/j.iheduc.2003.10.001
- Kirschner, P., Martens, R. L., & Strijbos, J. W. (2004). CSCL in Higher Education? En *What we know about CSCL* (pp. 3-30). Kluwer Academic Publishers. doi:10.1007/1-4020-7921-4_1
- LaPointe, D. K., & Gunawardena, C. N. (2004). Developing, testing and refining of a model to understand the relationship between peer interaction and learning outcomes in computer-mediated conferencing. *Distance Education*, 25(1), 83-106. doi:10.1080/0158791042000212477
- Levine, A., & Sun, J. (2002). *Barriers to distance education*. American Council on Education.
- Major, C. H. (2010). Do virtual professors dream of electric students? University faculty experiences with online distance education. *Teachers College Record*, 112(8), 2154-2208.
- McShane, K. (2004). Integrating face-to-face and online teaching: Academics' role concept and teaching choices. *Teaching in Higher Education*, 9(1), 3-16. doi:10.1080/1356251032000155795
- Moravec, J. W. (2013). Knowmad society: The "new" work and education. *On the Horizon*, 21(2), 79-83. doi:10.1108/10748121311322978
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: Actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ramonet, I. (29 de abril, 2020). Coronavirus: La pandemia y el sistema-mundo. *Página12*.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *The Journal of Distance Education*, 14(2), 50-71.
- Russo, T., & Benson, S. (2005). Learning with Invisible Others: Perceptions of Online Presence and their Relationship to Cognitive and Affective Learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(1), 54-62.
- Valverde-Berrocoso, J. (2011). *Docentes e-competentes*. Barcelona: Octaedro.
- Young, S. (2006). Student Views of Effective Online Teaching in Higher Education. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 65-77. doi:10.1207/s15389286-aje2002_2